

## Oskar Seitz Zum Lehrerbild bei Hauptschülern

Ergebnisse einer Gesamterhebung bei Hauptschülern der neunten Jahrgangsstufen im Raum Nürnberg und Nürnberger Land

*"Vom Mediziner verlangt man, er sei ein tüchtiger Arzt, vom Offizier, ein tüchtiger Offizier, vom Techniker, ein tüchtiger Techniker, vom Lehrer, er sei - Persönlichkeit- , d.h. man stellt an ihn einen Anspruch, der über alle fachlichen Grenzen hinausgreifend das Ganze seiner Innerlichkeit umfaßt" (LITT, n. SCHRECKENBERG 1982, S. 15)*

### 1. Vorüberlegungen und Begründung

Die Frage nach dem Ensemble der Merkmale, die diese, von LITT eingeforderte "Persönlichkeit" des Lehrers<sup>1</sup> bestimmen - wir können sie auch als die Frage nach den Merkmalen eines "guten Lehrers" auffassen -, ist so alt wie der Lehrerberuf selbst. Gerade dieser Umstand erschwert jedoch neben anderen ihre Beantwortung:

a) Wegen der Vielschichtigkeit der Tätigkeiten und Anforderungen in der Ausübung des Berufs besteht eine objektive Problematik, erschöpfende Kriterien für die Beurteilung der Qualität zu finden.

b) Durch die Historie des Lehrerberufes wird der permanente Wandel der Kriterien zum Problem; in Abhängigkeit von längeren geisteswissenschaftlich zu fassenden geschichtlichen Epochen, aber auch in Abhängigkeit von kurzfristigeren Strömungen und sogar Moden entstehen geschichtlich variierende Beurteilungsgrundlagen, die ein eindeutiges Urteil nicht zulassen.

Demut und Gehorsam, Fleiß, Bescheidenheit, Aufrichtigkeit, Sanftmut und Mäßigkeit, Klugheit etc. Tugenden, wie sie in entsprechenden "Katalogen" oder "Spiegeln" bis ins 18. Jahrhundert gefordert wurden (vgl. FELBIGER - hier 1958, in ironisierender Art ZEIDLER - hier 1892, im Überblick z.B. WALZ 1988), und durch das Leitbild, gehorsamer Diener von Kirche und/oder Staat zu sein, auch schlüssig entworfen werden konnten, dürfen heute, unter veränderten gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen, nicht mehr unbefragt ihre Gültigkeit beanspruchen.

c) Je nach Status des Lehrers (Beamter oder Angestellter etc.), Lokalität (Bayern, Bremen, Belgien etc.), politischem System (Demokratie, Totalitarismus etc.), demokratischer Haltung (Konservatismus, Liberalismus etc.) entstehen unterschiedliche Auffassungen vom Ideal eines Lehrers und damit unter-

schiedliche Urteile bei der Anwendung der entsprechenden Kriterien.

Wenn wir Schüler informell befragen, ist deren Sicherheit und Schnelligkeit bei der Benennung von Kennzeichen eines "guten Lehrers" überraschend. Die wissenschaftliche Annäherung an die Bestimmung des "guten Lehrers" gestaltet sich dagegen äußerst schwierig. (Wir gehen in diesem Beitrag von der Realität des Lehrers, im näheren des Hauptschullehrers, in Bayern aus).

1. "Gut" kann z. B. heißen, die Kennzeichnung eines Lehrers durch einen Kanon von *Eigenschaften*, in denen er sich quantitativ oder grundsätzlich von anderen unterscheidet. Die spezifische Schwierigkeit liegt darin, Eigenschaften sprachlich zu fassen (Belastungen durch die Alltagssprache) und sie als hinreichende Bedingung zur Erklärung menschlichen Verhaltens zu akzeptieren (vgl. ROTH 1969). Eigenschaften als Variablen einer bestimmten modellhaften Auffassung von Persönlichkeit wurden in einer Vielzahl von Untersuchungen zur Lehrerpersönlichkeit zugrundegelegt. Die Fragestellung kann dabei eine zweifache sein:

a) Es kann nach Unterschieden zwischen der Persönlichkeit des Lehrers und der Persönlichkeit anderer Individuen gefragt, dabei können Spezifika der *Lehrerpersönlichkeit* gefunden werden (z.B. GETZELS, JACKSON 1967).

b) Es wird von den Aufgaben und Voraussetzungen des Lehrers in seinem Beruf ausgegangen, und es werden daraus spezifische Eigenschaften, die den guten Lehrer kennzeichnen, abgeleitet (z.B. GLÄNZEL 1967). Untersuchungen zu a) zeigten sich regelmäßig als unergiebig (vgl. BECKMANN 1969): Lehrer stellten sich im wesentlichen als "normale" Menschen heraus, die sich kaum von Vertretern anderer Berufsgruppen unterschieden. Schwierig wird die Fortsetzung unserer Überlegungen unter dem Aspekt in b). Wie sind die Kriterien des Berufes zu gewinnen, unter denen eine Beurteilung des Lehrers erfolgen soll? Sind es idealistische Postulate, die deduktiv-systematisierend oder intuitiv-spekulierend zu entwickeln sind bzw. sich als normierende Setzung (typologisierend) behaupten dürfen (Kerschensteiner, Spranger, Vowinkel, Benfer, Caselmann; Wollasch etc.) oder sind es Kriterien, die empirisch durch Befragung kompetenter Personen gewonnen werden können?

2. Kennzeichnen den "guten Lehrer" vielleicht Einstellungen zum Beruf, zum Kind, zur Schule, zu sich selbst etc. (die ihn als gut oder schlecht, gut oder weniger gut einordnen lassen)? Dann sind Untersuchungen zu diesen Einstellungen, zum Selbstkonzept o.ä. gefordert.

3. Sollte "gut" vielleicht heißen, daß Merkmale seiner Rolle besonders effizient

erfüllt werden? Dann wären soziologische, rollentheoretische Untersuchungen die zwingende Folge.

4. "Gut" könnte auch bedeuten, daß der Lehrer wichtige berufsrelevante Verhaltensweisen und Techniken beherrscht, sie variabel einsetzen, sie durch ein "Skill-Training" verbessern kann (z.B. ZIFREUND 1976).

Wir können dieses "Gut" noch unter verschiedenen Aspekten betrachten, es durch verschiedene Konzepte mehr oder weniger exakt fixieren und daraus jeweils verschiedene methodische Ansätze gewinnen, den "guten Lehrer" zu fassen. DIETERICH et al. (1983) haben die Vielfalt unserer theoretischen und methodischen Möglichkeiten übersichtlich dargestellt.

Unsere Überlegung zur hier vorgestellten Erhebung geht davon aus, daß, wenn wir Schüler befragen, am häufigsten Eigenschaften oder eigenschaftsähnliche Typisierungen des "guten Lehrers" genannt werden. Schüler differenzieren in ihrem Urteil kaum oder gar nicht nach konzeptionellen Kriterien, sondern schreiben dem "guten Lehrer" gleichermaßen entsprechende Eigenschaften, Verhaltensweisen oder Einstellungen zu. Die Konstruktion des Persönlichkeitsbildes des Lehrers durch den Schüler wird nach unseren Beobachtungen dabei stets implizit "eigenschaftstheoretisch" erfolgen, weil bestimmte Verhaltensweisen und Einstellungen des Lehrers vom Schüler (meist nicht-bewußt, spontan) als Ausdruck seiner Persönlichkeit gedeutet werden. "Eigenschaft" soll deshalb in unserem Zusammenhang nicht - wie der Konvention entsprechend - als hypothetisches Konstrukt zur Erklärung konsistenter, übersituativ konstanter Verhaltensweisen von Individuen bestimmt werden, sondern als attributive Zuweisung unterschiedlicher, auch konzeptuell nicht einheitlich begründeter Merkmale des Lehrers, genauer: des Lehrers, wie ihn sich die Schüler wünschen (Idealbild). Formulierungen in Termini des Verhaltens, der Einstellung, der äußeren Beschreibung können irritieren, sind unserem begrifflichen Kontext aber dennoch adäquat.

Nach einer Phase der durch die konzeptuellen und methodischen Probleme bedingten Abstinenz bezüglich des "Eigenschaftsmodells" waren besonders zu Beginn der 80iger Jahre Beiträge zur Lehrerpersönlichkeit, die sich auf diesen Ansatz stützten, wieder häufiger. Dies hing unter anderem damit zusammen, daß in diesem Zeitraum Seminarthemen im Vorbereitungsdienst der Ausbildung von Grundschul- und Hauptschullehrern (2. Phase in Bayern) behandelt wurden, die die Lehrerpersönlichkeit und Zusammenhänge mit ihr betrafen (SCHNITZER 1980, GRÖSCHEL 1980, KEG 1980 u.v.a.).

Danach finden wir bis heute wiederum nur vereinzelt Arbeiten zu diesem Gegenstandsbereich (CZERWENKA et al. 1988, PATRY, KLAGHOFER 1988,

SAUTER 1989, KLAGHOFER et al. 1990, van BUER 1992 u.a.) mit sehr verschiedenen, detaillierten Fragestellungen, Stichproben (Hauptschüler bis Rekruten) und Methoden. Aktuelle Trends der "empirischen Pädagogik" lassen vor allem Betonungen der Gegenstandsbereiche Bezugsnormorientierung, kognitive Analysekonzepte und Lehrerängste in der Themengruppe "Lehrerpersönlichkeit" erkennen, in bezug auf das "Lehrerverhalten" dominieren Fragestellungen zur Unterrichtsplanung und Schülerbeurteilung (LISSMANN 1992). Insbesondere van BUER hebt hervor, daß der Blickwinkel des Schülers bei der Beurteilung des Interaktionsgeschehens und damit auch des Lehrers im Raum von Schule und Unterricht stärker in den Mittelpunkt von Erhebungen rücken sollte, um unter dem Postulat einer schülergemäßen Schule entsprechende Forderungen formulieren bzw. Änderungen durchführen zu können. Die Sicht (auch) vom Schüler aus, sein Urteil zu ihn betreffenden Aktionen und Maßnahmen, die Berücksichtigung seiner Wünsche und Interessen sei als Kennzeichen der demokratischen Schule vor allem nach 1945 besonders zu beachten. Merkmale des guten Lehrers beziehen sich insofern auch darauf, inwieweit dieser durch den demokratischen Staat konfigurierte Erziehungsziele, Würde und Wertschätzung der Person, individuelle Unterschiede etc. zu berücksichtigen imstande ist. Obrigkeitsstaatliche Maximen oder kirchentreue Tugenden scheiden somit bei der Festlegung von Merkmalen des "guten Lehrers" aus.

Wir haben deshalb bei unserer Erhebung auf Bestimmungen und Ergebnisse zum "guten Lehrer" zurückgegriffen, wie sie in Untersuchungen seit den 50iger Jahren immer wieder getroffen bzw. dargestellt worden sind (s.u.).

Aus den bisherigen Überlegungen resultieren für uns folgende Fragestellungen:

1. Ergeben sich in der Ausprägung des Lehrerbildes (bei Hauptschülern), im Profil der im Wunschbild attribuierten Eigenschaften Veränderungen, die die heutige, besondere Situation des Hauptschülers zur Ursache haben?

Erläuterung: Bisherige Erhebungen (SCHREINER 1973, CLAASSEN, MÜNDEL 1977, AXNIX 1980, um nur wenige zufällig herauszugreifen) haben immer wieder nachgewiesen, daß von Schülern sozio-emotionale Qualitäten des Lehrers als besonders wertvoll und wichtig in den Vordergrund gestellt werden: Verständnis, Gerechtigkeit, Humor, Geduld etc. Führt die besondere Lebenssituation des Hauptschülers heute, der in mehreren soziologischen und psychologischen Studien im Rahmen der Jugendforschung (z.B. FEND 1988, SEITZ 1989; ZIEHE 1991; FÖLLING-ALBERS 1989 ähnlich zur Kindheit heute) als eher unmotiviert, leistungsopponent, egozentrisch o.ä. beschrieben wird, zu einer entsprechenden, erwartungsschwachen Vorstellung vom idealen Lehrer, der wenig Anforderungen stellt, individualistische Tendenzen duldet etc.?

2. Sind innerhalb der Schülerstichprobe Differenzen zwischen einzelnen Gruppen festzustellen?

Erläuterung: Immer wieder werden in der Forschungsliteratur Unterschiede in der Schülerpopulation bezüglich des Lehrerbildes betont: Geschlechtsdifferenzen (ROLOFF 1973, BARNERT 1974, AXNIX 1980 u.a.), Altersdifferenzen (KEIL-HACKER 1932, KUHR 1952, AXNIX 1980, SAUTER 1989 u.a.), schichten-spezifische Abhängigkeiten etc. Wir wollen anhand der uns zur Verfügung stehenden Daten schwerpunktmäßig untersuchen, ob Mädchen ein anderes Lehrerbild zeichnen als Jungen, Schüler mit nicht-deutscher Nationalität sich Lehrer anders wünschen als deutsche Schüler, signifikante Unterschiede zwischen Stadt und Land festzustellen sind.

3. Sind Unterschiede im Idealbild des Lehrers zwischen einzelnen Bezugsgruppen nachzuweisen?

Erläuterung: Obwohl in der Fachliteratur kaum Untersuchungen zu Differenzen im Lehrerbild zwischen verschiedenen Populationen (Schüler, Lehrer, Studenten, Lehramtsanwärter, Rektoren, Schulverwaltungsbeamte) angeführt werden, halten wir Ergebnisse zu dieser Fragestellung für äußerst relevant in bezug auf mögliche Divergenzen und Konflikte in der Schulpraxis. Pädagogische Problemsituationen und Konflikte innerhalb sowie außerhalb des Klassenraums, Auseinandersetzungen zwischen Lehrer und "Schulrat", Probleme beim Übergang des Lehrerstudenten in seinen Beruf können - neben anderen Einflüssen - mit durch die je spezifische resp. abweichende Auffassung in bezug auf die Ausprägung von Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit begründet sein.

4. Ergeben sich eindeutige Dimensionierungen innerhalb des Lehrerbildes, eventuell in Abhängigkeit von der jeweiligen Gruppe?

Erläuterung: In einer Vielzahl von Untersuchungen (vgl. den Überblick bei GERSTENMAIER 1975, GERNER 1981, ACHTENHAGEN et al. 1979 u.v.a.) wurden - allerdings unterschiedliche - Dimensionen im Lehrerbild ermittelt. Häufig waren Ausprägungen von zwei Faktoren zu finden, die fast ausschließlich analog zur Unterscheidung von CASELMANN (1949) interpretiert wurden: paidotroper vs. logotroper Lehrer (s.u.). Aber auch fünf und mehr unabhängige Dimensionen wurden in mehreren Erhebungen gefunden (z.B. VELDMAN, PECK 1963, 1969).

Wir wollen darüberhinaus der Frage nachgehen, inwieweit sich gefundene Dimensionen als gruppenkonstant erweisen.

## 2. Methode

Die am häufigsten angewendeten Methoden zur Erfassung des Lehrerwunschlides bei Schülern bilden Aufsatzanalysen, Fragebogenerhebungen und Polaritätsprofile (vgl. GERNER 1981).

Seit KEILHACKER (1932) und AIBAUER (1954), in jüngerer Zeit mit der Arbeit von AXNIX (1980), liegen sehr umfangreiche, aufsatzmethodisch durchgeführte Untersuchungen vor: Die Schüler hatten dabei jeweils einen "Aufsatz" zu einem Thema der Art "Wie wünsche ich mir meinen Lehrer?" zu schreiben. Wir entschieden uns nicht für dieses Verfahren und zwar aus drei Gründen:

a) Die in unsere Erhebung einbezogenen Schüler bringen die für zuverlässige Aufsatzanalysen erforderliche Verbalisationsfähigkeit seltener auf. Bestimmte Eigenschaften des "guten Lehrers" werden dadurch nicht, andere nur unzureichend, weitere, einfacher zu formulierende, inadäquat häufig genannt.

b) Ergebnisse von Aufsatzanalysen hängen sehr stark von situativen Variablen ab. Bestimmte Aussagen werden durch den Eindruck vorhergehender Ereignisse oder nicht repräsentativer Erfahrungen häufiger oder weniger häufig erscheinen.

c) Bei der Auswertung der Aufsätze ist es problematisch, bestimmte Angaben als Indizes, andere jedoch nicht als Indizes zu werten. Auch die Quantifizierung genannter Merkmale stellt ein Problem dar: Sind Mehrfachnennungen Ausdruck erhöhter zugemessener Bedeutung?

*Exkurs: Wir haben dazu eine kleine Erhebung (PFAFFENRITTER 1989) in acht achten Hauptschulklassen, davon sieben in der Stadt Nürnberg, durchgeführt. Die per Zufall gebildete Hälfte der Schüler jeder Klasse sollte einen Aufsatz zum "guten Lehrer" schreiben, die andere Hälfte wurde einer Erhebung mit unserem Befragungsbogen (s.u.) unterzogen. Nachdem die Ergebnisse der Aufsätze ausgewertet waren, befragten wir die einzelnen Schüler in einer mündlichen "Nachfrage" zur Bedeutung der von ihnen getroffenen oder nicht getroffenen Aussagen bezüglich "Geschlecht", "Äußeres", "Hausaufgaben", "Alter" und "Strafverhalten".*

*Es zeigte sich deutlich, daß die von den Schülern gebrauchte Formulierung "Lehrer" bzw. "Lehrerin" keinen zuverlässigen Hinweis auf die Bevorzugung eines bestimmten Geschlechts der als Ideal fingierten Lehrkraft liefert. Vielmehr war festzustellen, daß auch Schüler, die bei der Nachfrage eine weibliche Lehrkraft als bevorzugt bezeichneten, im Aufsatz den Begriff "Lehrer" verwendeten. Drei Viertel der nachbefragten Schüler gaben an, daß sie dem Geschlecht der Lehrkraft keinerlei Bedeutung beimessen würden.*

*Uneinheitliche Aussagen waren auch bei Nachfragen zum "Äußeren" des Lehrers auffällig häufig.*

*Fehlerhafte Interpretationen sind auch bei getroffenen oder fehlenden Angaben zum Thema "Hausaufgaben" naheliegend. 52 von 68 Schülern äußerten sich in den Aufsätzen nicht zum Thema Hausaufgaben, erachteten jedoch bei der Nachfrage im überwiegenden Falle angemessen viel "Hausaufgaben" als bedeutsam.*

*Ebenso ist von fehlenden Angaben bezüglich des Alters des Wunschlehrers nicht auf die Bedeutungslosigkeit dieses Merkmals zu schließen. Bei den Nachfragen ergab sich, daß 19 Schüler sich einen jüngeren, 7 einen älteren Lehrer wünschen würden.*

*"Strafen" wurden von 48 der 68 nachbefragten Schüler befürwortet, wenn sie nicht "bei jeder Kleinigkeit" gegeben werden. 25 dieser Schüler hatten sich im Aufsatz nicht zum Strafverhalten geäußert!*

*Bereinigen wir die Aussagen zum "guten Lehrer" in den Schüleraufsätzen unter obigen Gesichtspunkten, unterscheiden sich die Ergebnisse der "Aufsatzgruppe" nur unwesentlich von den Ergebnissen der "Fragebogensgruppe".*

*Fazit: Auswertungen, die in Aufsatzanalysen Merkmale wie Geschlecht, Alter, Äußeres, Hausaufgaben oder Strafverhalten erfassen bzw. die Quantifizierung von entsprechenden Aussagen führen zu einem unverhältnismäßig hohen Anteil solcher Merkmale, verzerren somit beträchtlich das "Idealbild" und müssen deshalb als äußerst fragwürdig gelten. Mit solchen Einschränkungen sind auch Ergebnis und Bedeutung der ansonsten gründlichen Untersuchung von AXNIX (z.B. 1980) zu versehen, in der Angaben zu "äußeren Merkmalen" (Alter, Aussehen, Gestalt, Kleidung etc.) 17,9 % aller Nennungen betrafen und damit dieser Bereich offensichtlich überwertet wurde.*

Die zweite, gebräuchliche Möglichkeit zur Erfassung des Lehrerbildes (ob Wunschbild, Heterostereotyp oder realer Lehrer) besteht darin, in einer bestimmten Form ein Set von Merkmalen vorzugeben, das, wiederum in einer bestimmten Form, vom Schüler einer Bewertung unterzogen wird.

Zum einen kann dies in der Form sog. Polaritätsprofile geschehen, bei denen Gegensatzpaare von Eigenschaften, Adjektiven o.ä. vorgegeben werden und der Schüler auf einer mehrstufigen Skala sein Urteil fällt.

Bsp.:     kalt     o     o     o     o     o     o     o     o     warm  
          gerecht o     o     o     o     o     o     o     o     ungerecht

Die ursprünglich von Osgood verwendeten Skalen schieden für uns deshalb aus, weil die Inhalte der vorgegebenen Adjektive zu unspezifisch für die Beurteilung der Qualität des Lehrers erscheinen (kalt/warm, anziehend/abstoßend etc.) und interpretativ schwer zugänglich sind.

Die an das ursprüngliche Verfahren adaptierten Methoden, die mit eindeutigerem

Material arbeiten (gerecht/ungerecht, freundlich/unfreundlich etc.) hielten wir deshalb für ungünstig, weil

a) Gegensätze häufig semantisch schwer zu bilden sind (Menschlichkeit/Unmenschlichkeit?) und vor allem

b) der negative Pol zumeist unrealistisch bzw. widersprüchlich gerät, wenn wir nach Merkmalen des "guten Lehrers" fragen (ungerecht, verständnislos, unwissend o.ä.).

Ähnliche Probleme stellen sich bei herkömmlichen Befragungen (z.B. mit Hilfe standardisierter Fragebögen), die entweder sehr unspezifisches Wortmaterial (Fragen, Statements) einsetzen und damit eine fragwürdige Varianz erzeugen bzw. bei eindeutigem Wortmaterial undifferenzierte Ergebnisse einbringen (z.B. fast ausschließlich Ja-Antworten oder extreme Ratings).

Wir sind deshalb folgenden Weg gegangen<sup>2</sup>:

Zuerst bildeten wir einen Pool von 20 Merkmalen, zumeist adjektivische Beschreibungen, die wir als Basis für ein Schülerrating zum "guten Lehrer" verwenden wollten. Bei der Formulierung der Merkmale griffen wir auf Ergebnisse idealtypischer Beschreibungen (z.B. KERSCHENSTEINER 1930, SCHNEID 1969, BOLLNOW 1970 u.v.a.) und von ca. 50 empirischen Erhebungen zum Lehrerbild zurück (zum Wunschbild, zum Heterostereotyp; bei unterschiedlichen Schularten; hilfreich waren dabei die Sammlungen von GERSTENMAIER 1975 und GERNER 1981, die wir durch aktuellere Untersuchungen ergänzten), deren häufigste Aussagen wir berücksichtigten. Zum zweiten befragten wir in fünf Hauptschulklassen informell Schüler zu ihren Wunschvorstellungen bezüglich eines Lehrers. Die gewonnenen Aussagen ergänzten wir durch Äußerungen von befragten Hauptschullehrern in zwei Kollegien (Regensburg/Stadt) sowie durch Interviews von Seminarrektoren und Schulverwaltungsbeamten.

Die resultierende Merkmalsliste wurde von uns schülergemäß erläutert, wobei wir teilweise konkrete Formulierungen von Schülern aus unseren Vorerhebungen verwendeten. Zudem wurde eine standardisierte Anleitung zur Bearbeitung des Bogens ("Der gute Lehrer") entworfen. Dieses Material von nunmehr 22 (erläuterten) Merkmalen legten wir fünf achten Klassen im Regensburger Raum zweimal im Abstand von vier Wochen vor. Der Beschreibung der Kriterien lag eine Skala von 100 Punkten bei, in die die Bezeichnungen der Merkmale wörtlich eingetragen werden sollten. Das heißt, wir wählten methodisch den - an sonstigen Fragebogenerhebungen gemessen - umgekehrten Weg, ließen den Merkmalen nicht Punkte zuordnen, sondern den Scores die Merkmale. Dabei bedeutete "1": "trifft für den guten Lehrer überhaupt nicht zu", "100": "trifft für den guten Lehrer voll und ganz zu".

Vorteile unseres methodischen Vorgehens liegen darin: Auf diese Weise, da nur jeweils ein Merkmal einem bestimmten Punktwert zugeordnet werden kann, erzeugen wir eine Varianz, die interpretabel ist. Zum anderen können wir die einzelnen Eigenschaften über eine Rangreihe ins Verhältnis setzen. Und drittens ist für den befragten Hauptschüler die Anordnung der Merkmale übersichtlicher, anschaulicher, da er die von ihm als besonders wichtig eingestuften Kennzeichnungen in der Liste weiter oben, die als unwichtig eingestuft auffällig weit unten plazieren kann. Die Auswertung kann nach der absoluten Punktezahl der einzelnen Merkmale erfolgen; es kann damit unabhängig von der Ordnung zu den anderen festgestellt werden, ob das jeweilige Merkmal mehr oder weniger bedeutsam für die Beschreibung des "guten Lehrers" ist. Eine zweite Auswertungsmöglichkeit besteht durch die Erfassung der Position der Merkmale zueinander; wir können feststellen, ob Merkmal A im Verhältnis zu Merkmal B und zu den übrigen ein wichtigeres oder weniger wichtiges Kriterium darstellt.

Nach Rückfragen hinsichtlich des Verständnisses von Formulierungen bei den Schülern und den Ergebnissen der Voruntersuchungen schieden wir vier Items aus (Hausaufgaben, Alter, Strafen, Elternarbeit). Wegen der Inkonsistenz der Merkmale wurde für jedes einzelne ein Retestkoeffizient (Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson) berechnet<sup>3</sup>. Der durchschnittliche Wert lag bei den resultierenden 18 Merkmalen bei 0,78 (ss). Die eher lehrerspezifischen Items behielten wir unabhängig von den Rückmeldungen der Schüler bei (s.u.).

Wir wollen nochmals betonen, daß es sich bei dem vorliegenden Bogen um keinen Fragebogen im testtheoretischen Sinne handelt; wir bezeichnen ihn deshalb als "Befragungsbogen" oder als "Interviewbogen". Schwierigkeits- und Trennschärfenindizes im herkömmlichen Sinne waren nicht zu bilden. Allerdings haben wir versucht, eine Dimensionierung der Merkmale zu finden, die die statistische Bedeutsamkeit der Ergebnisse stützen kann.

Die Items wurden nach Zufall angeordnet. Eine standardisierte Anleitung zur Durchführung lag allen Bögen bei.

Der Befragungsbogen  
(Beispiel: Lehrerstudenten)

*Liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen!*

*Vorliegender Erhebungsbogen ist Teil einer von der Regierung unterstützten Umfrage zum Thema "Lehrerpersönlichkeit".*

*Das Umfragematerial besteht aus zwei Teilen:*

*a) Auf dem Bogen "Der gute Lehrer" finden Sie Eigenschaften eines (guten) Lehrers aufgeführt.*

*b) Auf dem zweiten Bogen "Antworten" finden Sie die Zahlen von "1" bis "100".*

*Wir bitten Sie, die aufgeführten Eigenschaften so in die Antwortskala einzutragen, daß Ihre persönliche Rangordnung von Lehrereigenschaften folgendermaßen zum Ausdruck kommt:*

*Die Eigenschaften, die Sie einem "guten" Lehrer am wenigsten oder überhaupt nicht zuschreiben würden, sollen in Ihrer Rangfolge weiter unten stehen (bei "1" die unbedeutendste/unpassendste Eigenschaft usw.), die Eigenschaften dagegen, die Sie am bedeutendsten halten, sollen neben eine höhere Punktezahl eingetragen werden ( bei "100" die wichtigste Eigenschaft usw.)*

*Zudem soll bei keiner Zahl mehr als eine Eigenschaft angegeben werden! Verwenden Sie , wenn möglich, das ganze Spektrum von "1" bis "100"!*

*Lesen Sie bitte zuerst sämtliche Eigenschaften der Reihe nach durch! In Klammern finden Sie zu jedem Merkmal eine kurze Erläuterung. Diese ist für Ihre Entscheidung von besonderer Wichtigkeit, da ansonsten bei manchen Eigenschaften unterschiedliche Inhalte zugeordnet werden können. (Dies würde selbstverständlich zu größeren Fehlern führen!) Beachten Sie also bei Ihrer Beantwortung bitte auch die Erläuterungen!*

*Tragen Sie nun neben die entsprechende Punktezahl gemäß Ihrer persönlichen Rangfolge jeweils den auf dem ersten Bogen unterstrichenen Begriff ein!*

*Um Ihre Übersicht zu vereinfachen, streichen Sie bitte bereits zugeordnete Merkmale durch. Dadurch werden Doppelnennungen vermieden.*

*Zählen Sie bitte nach Ihrer Eintragung die Anzahl der Eigenschaften nach.*

*Es müßten insgesamt also 18 Merkmale zugeordnet sein!*

*Die Teilnahme an dieser Erhebung ist selbstverständlich freiwillig!*

*Für Ihre Bemühungen bedanken wir uns herzlich!*

## Der gute Lehrer

- 1) *kann gut erklären* (bringt den Stoff einfach, übersichtlich, so knapp wie möglich; erklärt gut, wenn nötig mehrmals; verwendet einleuchtende Beispiele; kann Fragen gut beantworten)
- 2) *besitzt Geduld und Gelassenheit* (kann bei schwierigen Fragen warten; reagiert auch bei Schwierigkeiten ruhig; brüllt oder schreit nicht; läßt schlechte Laune nicht an anderen aus)
- 3) *weiß viel* (kennt sich in seinem Fach gut aus; weiß auch sonst sehr viel; kann Auskünfte geben; hat eine gute Ausbildung)
- 4) *läßt mehr die Schüler handeln* (berücksichtigt Interessen und Wünsche der Schüler; Schüler können selbst ausprobieren und lernen; er redet nicht viel; läßt die Schüler diskutieren; läßt die Schüler häufig in Gruppen zusammenarbeiten; kann vom geplanten Unterricht abweichen)
- 5) *ist ehrlich und natürlich* (sagt, was er denkt; gibt Fehler zu; versteckt sich nicht; verbirgt seine Gefühle und Ansichten nicht)
- 6) *ist heiter und humorvoll* (macht ab und zu Witze und Späße; versteht Spaß; besitzt und zeigt Humor)
- 7) *hat ein gepflegtes Äußeres* (ist gepflegt gekleidet; ist nicht altmodisch gekleidet; hat ein gepflegtes Aussehen)
- 8) *hat eine fesselnde Art* (kann spannend erzählen; wirkt nicht langweilig; zieht durch seine lebendige Art die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich)
- 9) *ist gerecht* (bevorzugt und benachteiligt keinen Schüler; hat keine Lieblingsschüler; hört sich bei Schwierigkeiten erst die Meinung der Schüler an)
- 10) *herichtet sich gut vor* (bereitet seinen Unterricht gut vor; ist fleißig; bildet sich weiter)
- 11) *hält anregenden, abwechslungsreichen Unterricht* (wählt interessante Themen, zeigt Filme, Dias, Bilder usw., sorgt für Abwechslung, läßt nicht nur schreiben)

- 12) *ist konsequent, setzt sich durch* (achtet darauf, daß jeder Schüler Vereinbarungen und Regeln einhält, z.B. darauf, daß jeder die Hausaufgabe hat; setzt sich in schwierigen Situationen in der Klasse durch; kann auch einmal ein Machtwort sprechen; die Klasse hört auf ihn; der Schüler weiß, wie er mit dem Lehrer dran ist)
- 13) *besitzt Kollegialität* (versteht sich gut mit den anderen Lehrern und mit dem Schulleiter, ist seinen Kollegen gegenüber hilfsbereit; seine Kollegen schätzen ihn)
- 14) *zeigt Verständnis, besitzt Vertrauen* (versteht die persönlichen Probleme des Schülers; geht auch im Unterricht auf Fragen und Probleme der Schüler ein; ist bei Schwierigkeiten für den Schüler da; vermittelt bei Streitigkeiten; die Schüler vertrauen ihm gerne etwas an; man kann sich auf den Lehrer verlassen)
- 15) *lobt viel, tadelt wenig* (lobt und ermuntert viel; macht Mut; schimpft kaum; gibt wenig oder keine Strafen)
- 16) *besitzt Gemeinschaftssinn und Kontaktfreude* (organisiert gern z.B. Spaziergänge, Ausflüge, kleine Feiern; führt persönliche Gespräche mit den Schülern z.B. in den Pausen, vor Unterrichtsbeginn)
- 17) *fordert Leistung* (bringt den Schülern viel bei; achtet vor allem darauf, daß die Schüler etwas lernen und arbeiten; bei ihm zählt in erster Linie die Leistung)
- 18) *besitzt Menschlichkeit, Toleranz* (ist freundlich und höflich; blamiert den Schüler nicht; nimmt den Schüler und dessen Meinung ernst; behandelt den Schüler nicht als minderwertigen Menschen; sagt nichts oder tut nichts, was nicht auch die Schüler sagen oder tun könnten)

1)	
2)	
3)	
4)	
5)	
6)	
7)	
8)	
9)	
10)	
11)	
12)	
13)	
14)	
15)	
16)	
17)	
18)	
19)	
20)	
21)	
22)	
23)	
24)	
25)	
26)	
27)	
28)	
29)	
30)	
31)	
32)	
33)	
34)	
35)	
36)	
37)	
38)	
39)	
40)	

41)	
42)	
43)	
44)	
45)	
46)	
47)	
48)	
49)	
50)	
51)	
52)	
53)	
54)	
55)	
56)	
57)	
58)	
59)	
60)	
61)	
62)	
63)	
64)	
65)	
66)	
67)	
68)	
69)	
70)	
71)	
72)	
73)	
74)	
75)	
76)	
77)	
78)	
79)	
80)	

81)	
82)	
83)	
84)	
85)	
86)	
87)	
88)	
89)	
90)	
91)	
92)	
93)	
94)	
95)	
96)	
97)	
98)	
99)	
100)	

für Lehrer, LAA, Lehrerstudenten,  
Seminarektoren, Rektoren  
Schulräte, Schulschulrektoren!

Dienstbezeichnung: \_\_\_\_\_

Geschlecht: \_\_\_\_\_

Dienstjahr: \_\_\_\_\_  
(bzw. Beamter)

Dienstort: \_\_\_\_\_

Studium  
GS oder HS: \_\_\_\_\_

NV-Fach: \_\_\_\_\_

(1 - nur bei eigener Klassenführung:  
LAA: bitte vorwiegenden Einsatz  
GS/HS angeben)

Hinweise zur Durchführung

1. Bitte betonen Sie vor der Bearbeitung durch die Schüler, daß diese keine Form von Leistungsnachweis darstellt, sondern lediglich ihre Meinung zum Thema "guter Lehrer" interessiert!
2. Sollten Nachfragen geäußert werden, "um welche Lehrperson es sich handelt", machen Sie bitte Ihren Schülern klar, daß sie an keinen bestimmten Lehrer/keine bestimmte Lehrerin denken müssen!
3. Die Schüler sollten bitte selbständig (ohne Hilfe von Mitschülern oder Lehrern) ihre Eintragungen vornehmen
4. Nachdem die Schüler ihre Anleitung durchgelesen haben und nun Unklarheiten hinsichtlich des Vorgehens bestehen sollten, klären Sie bitten mit den Schülern nochmals die aufgetauchten Schwierigkeiten!
5. Erinnern Sie bitte vor Abgabe der Blätter nochmals an
  - a) die Vollständigkeit des Eintrags (18 Eigenschaften)
  - b) die Beantwortung der Zusatzfragen (Geschlecht usw.)
  - c) die Angabe eines beliebigen Kennwortes (z.B. Geburtstag der Oma o.ä.) zwecks eindeutiger Zuordnung der jeweiligen Angaben bei einer eventuellen Rückfrage!
6. Eine häufig auftauchende Schwierigkeit wird sein, daß die Schüler bei einzelnen Eigenschaften unsicher sind, welche Punktezahl sie ihnen zuordnen sollen ("Alle sind wichtig!") Erklären Sie bitte in diesem Fall, daß bei intensiver Abwägung doch eine Ordnung gefunden werden könnte. Eigenschaften mit ähnlicher Wichtigkeit stehen auf benachbarten Rangplätzen.
7. Erklären Sie (und demonstrieren Sie) bitte, daß Sie die bearbeiteten Bögen unbesehen in ein bereitgelegtes Couvert stecken und vor den Augen der Schüler verschließen werden!

Erläuterungen zum Befragungsbogen:

Zu 1) "Erklären": Dieses Merkmal wird von Hauptschülern sehr häufig genannt. So wird es u.a. bei KLINKER, STOPPERAM (1971; Erhebungen zum "erfolgreichen Lehrer"), HARGREAVES (1972), AXNIX (1980) auch wörtlich erwähnt. Dem Hauptschüler scheint es sehr wichtig zu sein, ob der Lehrer Sachverhalte und Zusammenhänge so darstellen und erläutern kann, daß sie möglichst schnell einsichtig werden, er sie versteht. Diese Fähigkeit wird sich vorwiegend - im Gegensatz zu Merkmal 4 - im eher lehrerzentrierten bzw. im Frontalunterricht, in Demonstrationsphasen, bei Schilderungen und Berichten, beim Erzählen und Darbieten äußern. Gemeint ist hier, im Gegensatz zu Merkmal 11, eher die

Verbalisationsfähigkeit des Lehrers, verständlich, in schülergemäßer Formulierung, möglichst einfach "erklären" zu können. Insbesondere schwächere Schüler wünschen sich diese Eigenschaft, da sie bei Nachfragen rasche, schnell aufzufassende Antworten erwarten. Ohne hierzu Ergebnisse vorliegen zu haben, vermuten wir, daß dieses Merkmal eher ein hauptschulspezifisches darstellt, in der Grundschule wahrscheinlich geringere Bedeutung besitzt.

Zu 2) "Geduld": Die hier zusammengefaßten Aspekte werden schon in sehr frühen Beschreibungen von Anforderungen an die Lehrerpersönlichkeit genannt (Schulordnungen, Diesterweg etc.), kehren aber in jüngeren Aufzählungen wieder (GLÄNZEL 1967, BEITER 1974, AXNIX 1980). Derart gekennzeichnete Lehrer können sich von ihren augenblicklichen Gefühlszuständen distanzieren ("flippen nicht aus"), nehmen den Schüler ernst, indem sie sich Zeit für ihn nehmen und sich intensiver auf ihn einlassen; Fehler oder Schwächen werden nicht übergangen, Schüler nicht bloßgestellt, der Lehrer strahlt Ruhe und Sicherheit aus. Geduld und Gelassenheit bilden einen wichtigen Aspekt der immer wieder eingeforderten "emotionalen Stabilität", eines positiven Selbstbilds bzw. der Fähigkeit, Rollendistanz herzustellen (vgl. BRUNNER 1976, ELBING 1983, KRAPPMANN 1971 u.a.).

Zu 3) "Wissen": Dieses Attribut wird auch dem heutigen Lehrer als Signum seiner Kompetenz oder gar Eignung ausgestellt. Mit aufsteigender Schulart, auch mit ansteigendem Alter des Schülers, erhöht sich die Bedeutung dieses Merkmals. Die Ausbildung in allen Lehramtsstudiengängen (nicht nur in Bayern), legt den Schwerpunkt auf die Vermittlung fachwissenschaftlicher bzw. fachdidaktischer Inhalte (letztere jedoch in geringerem Ausmaße). Wir finden diese Variable in einer Vielzahl älterer und jüngerer Untersuchungen repräsentiert (FRÖHNER et al. 1956, KLINKER, STOPPERAM 1971, SAUTER 1989); sie bildet den wesentlichen Aspekt derjenigen Dimensionen der "Lehrerpersönlichkeit", die die sachliche, inhaltliche Seite des Unterrichts umschreiben (CASELMANN 1949, ACHTENHAGEN et al. 1979, HOFER 1982 u.v.a.). Auf der anderen Seite steht sie annähernd im Widerspruch zu Forderungen nach fundamentaler oder kategorialer Bildung, bei der es eher um den Erwerb grundlegender Begriffe geht, mit denen die Welt (und damit der Schüler wiederum selbst) erschlossen werden kann, als um ein möglichst großes Quantum an Wissensfakten. Wir erfahren jedoch immer wieder, daß die Schüler hohen Wert auf richtige und erschöpfende Auskünfte bei ihren vielen Fragen legen. Insofern reicht dieses Item in seiner Bedeutung über das fachliche Wissen des Lehrers hinaus.

Zu 4) "Schülerhandeln": Dieses Merkmal beinhaltet wesentliche Aspekte des sog. schülerorientierten Unterrichts, des selbsttätigen und entdeckenden Lernens, insgesamt Momente der Öffnung des herkömmlichen Unterrichts (EINSIEDLER,

HÄRLE 1976, KASPER et al. 1989, WALLRABENSTEIN 1993). Häufiger als der "weniger gute Lehrer" wird der "gute Lehrer" die Schüler in bestimmten Unterrichtsformen eigentätig werden lassen; er wird dafür sorgen, daß sie einzeln oder mit anderen zusammen selbst planen und agieren können. Vorschläge von den Schülern werden weitgehend berücksichtigt, gegebenenfalls diskutiert. Die Meinung und das Interesse des Schülers besitzen eine hohe Bedeutung.

Zu 5) "Ehrlichkeit": Dieses Item beschreibt u. a. Inhalte, die TAUSCH, TAUSCH (z.B. 1977) mit der von ihnen nach Rogers formulierten Therapeutenvariablen "Echtheit", andere in ähnlichen Konstrukten als Rollendistanz bezeichnen. In informellen Gesprächen wird sie von Schülern sehr häufig angegeben. Manche Schüler fühlen sich stark verunsichert und enttäuscht, wenn sie vom Lehrer einmal hinters Licht geführt wurden. Auch affektiertes Verhalten, Verstellungen, Tricks, Manipulationen schätzen Schüler nicht. Andererseits schätzen sie es, wenn der Lehrer auf ehrliche Art und Weise auch Unmut äußert, sich als Mensch zeigt, Schwächen und Fehler zugibt (vgl. AXNIX 1980, GUDJONS, REINERT 1981, SAUTER 1989).

Zu 6) "Humor": Diese Variable wird in einer nicht mehr übersehbaren Vielzahl von Untersuchungen genannt (so WELLENHOFER 1968, BEITER 1974, SEIBERT et al. 1990). Sie steht in engem Zusammenhang mit Grundstimmungen und Wesenszügen, wie sie von Dilthey, Kerschensteiner und Spranger idealtypisch für den "guten Lehrer" expliziert werden. (Auch hier ist wieder eine überraschende Affinität zwischen normativen und empirischen Ansätzen auffällig.) Schüler schätzen es in der Regel, wenn im Unterricht eine fröhliche Stimmung herrscht, der Lehrer auch "Spaß versteht", in manchen schwierigen Situationen humorvoll reagieren kann. Damit bringt er seine Souveränität zur Geltung. Auch zeigt er den Schülern dadurch Sympathie, grundlegende Wertschätzung, Verständnis. Schülerängste, Unmotiviertheit, oppositionelles Verhalten sind geringer ausgeprägt.

Zu 7) "Äußeres": Auch diese Variable tritt in Arbeiten zum Lehrerbild häufig hervor (KUHR 1952: Bedeutung sinkt mit zunehmendem Alter der Schüler; FIPPINGER 1969 u.v.a.); insbesondere bei Aufsatzerhebungen findet sie sich immer wieder ein (KEILHACKER, AIBAUER, AXNIX). Es darf allerdings in Zweifel gezogen werden, ob sie wirklich eine hervorragende Bedeutung bei der Einschätzung des Lehrsideals durch die Schüler besitzt; wir neigen eher dazu anzunehmen, daß sie das Resultat eines methodischen Artefakts darstellt (s. unsere Ergebnisse zum Methodenvergleich oben). Auch ist der Inhalt dieser Variable nicht unproblematisch zu formulieren. Eigentlich sollte gefragt werden können, ob Schüler überhaupt das Äußere der Lehrperson bei ihrer Beurteilung in Erwägung ziehen. Wir haben bei der Formulierung unseres Items daran gedacht, daß der Lehrer von den Schülern überwiegend als Vorbild, als Leiter



gesehen wird, wobei diese Funktion auch in seinem Äußeren erkennbar werden soll. Kennzeichnungen des Äußeren wie modern, jugendlich, geschmackvoll o.ä. wären einseitig und könnten deshalb von den Schülern nicht zuverlässig beurteilt werden. Es wäre schwierig zu interpretieren, wenn dieses Merkmal etwa als bedeutsam eingestuft würde: Spielt dabei das Spezifische des Äußeren oder das Äußere überhaupt die entscheidende Rolle? Wäre eine Interpretation, die das Gegenteil des genannten Spezifischen als negativ charakterisiert, möglich?

Zu 8) "Fesselnde Art": Dieses Merkmal kennzeichnet einen Lehrer, der durch die Art seiner Darstellung Spannung vermittelt, Motivation erzeugt, Schüler mitreißt. Es beschreibt primär die nicht-verbalen Anteile in seinem Verhalten, die bisweilen als "Expressivität" bestimmt werden (FITZNER 1984). Auch diese Variable bezieht sich eher auf Aspekte lehrerdominanter Unterrichtsphasen, allerdings stehen Verbalisationsfähigkeit wie in 1 oder das breite Spektrum an Wissen wie in 3, auch die generelle Variable "Abwechslungsreicher Unterricht" (Variable 11), die vor allem Organisationselemente des Unterrichts beinhaltet, hier nicht im Mittelpunkt. Es darf vermutet werden, daß diese Variable vielleicht im jüngeren Schulalter eine bedeutendere Rolle spielt. Hypothetisch formuliert erwarten wir, daß sachorientierte, auch von der konkreten Person weitgehend unabhängige Verhaltensmuster beim Hauptschüler der oberen Jahrgänge eine wichtigere Funktion einnehmen.

Zu 9) "Gerechtigkeit": Diese Variable wird in fast (?) allen Betrachtungen und Untersuchungen zum Lehreridealbild als besonders relevant bezeichnet. Es ist nicht möglich, hier einen umfassenden Überblick vorzulegen (vgl. etwa SCHÖNECKER 1950, LOCHNER, THOMAS 1972, HÖLL 1974). Sie meint nicht die Nachgiebigkeit bei Verstößen, Provokationen o.ä., sondern beinhaltet durchaus entsprechende Sanktionen, allerdings mit der Maßgabe, daß diese in Absehung von der konkreten Schülerperson getroffen werden: Es darf keinen Lieblingsschüler oder Sündenbock geben. Besonders in höheren Jahrgängen, die von uns informell befragt wurden, spielt im Wertehorizont der Schüler Gerechtigkeit eine bedeutsame Rolle. Bei diesen rücken allgemeine, objektive Maßstäbe, Beurteilungen in Absehung von der eigenen Person oder subjektiven Vorteilen, in den Vordergrund (vgl. Stadium 4 der konventionellen Stufe der Entwicklung des moralischen Urteils bei KOHLBERG, z.B. 1974; Altersabhängigkeiten auch in vielen anderen Untersuchungen: KEILHACKER, AIBAUER u.a.). Das Merkmal steht in engem Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung (Merkmal 17) und dem Strafverhalten des Lehrers (Merkmal 12).

Zu 10) "Unterrichtsvorbereitung": Damit wird eine Variable gekennzeichnet, der in der allgemeinen Beurteilung des Lehrers (durch Vorgesetzte) besondere Bedeutung zukommt. Aber auch in einzelnen Untersuchungen führen Schüler

dieses Merkmal zur Charakterisierung eines "guten Lehrers" an (z.B. SCHREINER 1973 bei Gymnasialschülern). Da wir nur Schüler des neunten (achten) Jahrgangs befragen, vermögen diese auch zuverlässiger die Bemühungen des Lehrers bei seiner Vorbereitung einzuschätzen. Jüngere Schüler würde ein Statement dieses Inhalts sicher überfordern. Vergleiche zwischen den Gruppen sind so auch statistisch einfacher zu bewerkstelligen, da allen Befragten derselbe standardisierte Bogen vorgelegt werden kann.

Zu 11) "Abwechslungsreicher Unterricht": Dieses Item bezieht sich auf die Fähigkeit des Lehrers, keinen eintönigen, langweiligen Unterricht zu vollstrecken, sondern diesen durch den Einsatz verschiedener methodischer Elemente interessant zu gestalten. Insbesondere der angemessene Wechsel der Arbeitsformen ist hier hervorzuheben. Schüler klagen häufig über Lehrer, die "nur schreiben" lassen und bei denen andere, wirkliche Interessen der Schüler kaum Berücksichtigung finden. Im Gegensatz zu Merkmal 8 kennzeichnet dieses eher den Einsatz von Unterrichtsmedien, Sozialformen, lebensnahe Themenwahl etc., weniger das Vermögen, über expressive Merkmale der Person Aufmerksamkeit und Interesse herzustellen. Auch sind hier wieder - im Gegensatz zu Item 4 - primär Aspekte des lehrergelenkten Unterrichts eingeschlossen (vgl. Merkmale 1, 8): Der Lehrer organisiert, legt Unterrichtsmittel fest, bestimmt den Ablauf der Unterrichtseinheit. "Interessanter Unterricht" ist ebenfalls in zahlreichen anderen Erhebungen als Merkmal des "guten Lehrers" festgehalten worden (vgl. z.B. KLEMM 1961, RÖSLER 1964, SAUTER 1989).

Zu 12) "Konsequenz": Dieses Merkmal soll den Lehrer kennzeichnen, der in seiner Klasse pädagogische Autorität besitzt (vgl. WEBER 1974). Dies heißt nicht, daß er sich mit Schikanen, drakonischen Strafen, ohne Rücksicht auf die Schülerperson durchsetzt, sondern daß er über die Souveränität seiner Person, über pädagogisches Engagement und Anerkennung/Wertschätzung durch seine Schüler versucht, gesetzte Erziehungsziele zu erreichen. Wir bezeichnen dieses Merkmal auch als "Strenge", weil eine gewisse Unbeirrbarkeit und Distanz zu beliebigen Wünschen der Schüler oft mit im Spiele ist. Schüler fühlen sich bei solchem Lehrer jedoch sicher und äußern sich durchaus auch positiv bezüglich der genannten "Eigenschaften", falls diese in nicht extremer Weise erfahren werden (vgl. KEILHACKER 1932, FIPPINGER 1969, PATRY, KLAGHOFER 1988). Spezifikationen, die hier angesprochen sind, berühren Item 5, die "Ehrlichkeit/Echtheit" der Lehrperson. Die Inhalte zu Merkmal 12 erscheinen sehr different, wurden jedoch von den Schülern als durchaus zutreffend und einsichtig beschrieben.

Zu 13) "Kollegialität": Ähnlich wie bei Item 10 versucht dieses Merkmal Aspekte einzufangen, die vorwiegend für den Lehrer - hier in bezug auf den Umgang mit seinen Kollegen - von Bedeutung sind, weniger, d.h. nicht

unmittelbar, für den Umgang mit seinen Schülern. Wir fragen, ob den guten Lehrer auch ein gewisses Maß an Teamfähigkeit und -bereitschaft auszeichnen soll, Hilfsbereitschaft und Zusammenarbeit für ihn wesentliche Bestimmungen seiner Berufsauffassung bilden. Auch wissen wir von Rückmeldungen der Schüler, daß in dem Alter der Befragten solche Fähigkeiten durchaus Würdigung erfahren (vgl. a. SCHREINER 1973).

Zu 14) "Verständnis": Dieses Item, in dem die Aspekte "Verständnis" und "Vertrauen" kombiniert werden, wird in anderen Arbeiten ähnlich dargestellt (z.B. GERNER 1981, S. 18). Anscheinend gibt es deutliche Zusammenhänge zwischen den beiden integrierten Aspekten. Mit dem hier beschriebenen Merkmal wird eine wichtige interaktive Fähigkeit des Lehrers zur Beurteilung vorgelegt, der den Schüler, damit auch seine Nöte und Anliegen, wirklich versteht, nicht nur Verständnis heuchelt. Probleme, Fragen, Lebensumstände des Schülers werden ernst genommen, es wird gegebenenfalls darauf intensiv eingegangen. Indem der Schüler vom Lehrer als Person akzeptiert, nicht enttäuscht oder belogen wird, indem sich der Lehrer für ihn einsetzt, ihm von seiner Seite aus Vertrauen entgegenbringt (vgl. SCHÄFER 1980), entsteht Vertrauen auf der Seite des Schülers. Der Lehrer ist keine von den Schülern losgelöste erzieherische Überperson, ein auf Distanz bedachter, gefühlloser Apparat, sondern er nimmt sich Zeit für den einzelnen, um dessen individuelles Handeln verstehen zu können. Nicht jede Kleinigkeit wird sanktioniert. Die Variable spielt im Kontext des personenzentrierten Ansatzes (Rogers, Tausch, Gordon) eine zentrale Rolle als "einführendes Verstehen" bzw. im interaktionistischen Ansatz als "Empathie" (z. B. Krappmann). Sie wird in Untersuchungen zum Lehrerbild häufig erwähnt (z.B. WELLENHOFER 1968: Zunahme der Bedeutung mit dem Alter der Schüler; CASTNER 1969, KLAGHOFER et al. 1990).

Zu 15) "Lob": In verschiedenen Ansätzen (lerntheoretischen, verhaltensmodifikatorischen) wird davon ausgegangen, daß günstige Verhaltensänderungen insbesondere durch Verstärkung/Lob zu erzielen sind, weniger durch "Tadel" oder "Strafen". In diesem Merkmal wird davon ausgegangen, daß Schüler vor allem *den* Lehrer als "gut" beurteilen, der sehr viel mit Lob arbeitet. Hier geht es also nicht um die "gerechte" Verteilung von Lob oder Tadel (Variable 9), sondern um eine verhältnismäßig hohe Ausprägung von Lob im Vergleich mit Tadel. Auch ist hier eher eine erzieherische Technik umschrieben, als die Zuwendung der ganzen Person (Item 14). Aufgrund dieser Bestimmung sind auch Abhängigkeiten der Bewertung dieses Merkmals vom Alter der Schüler zu unterstellen (Abnahme mit höherem Alter). Bei DAVISON (1972) finden sich Hinweise, daß der Lehrer, der viel lobt, zu den "beliebten Lehrern" gerechnet wird.

Zu 16) "Gemeinschaftssinn": Der Lehrer wird nicht nur deshalb geschätzt, weil

er im Unterricht überzeugend agiert, sondern weil er auch außerhalb des eigentlichen Unterrichts im Bereich des Schullebens mit den Schülern gerne zusammen ist (vgl. WITTENBRUCH 1980, AXNIX 1980, GLÖCKEL 1981a, SEITZ 1993). Hier wird sein Interesse an der einzelnen Schülerperson offenkundig, er pflegt den Kontakt mit allen Schülern, führt informelle Gespräche, bringt sich in Festen und Feiern ein, präsentiert sich als wichtiger Teil der Schulgemeinschaft. Wir können diese Variable verkürzt auch als "Schulleben-Variable" bezeichnen. Insbesondere bei Hauptschülern sollte dieses Merkmal des Lehrers eine hervorgehobene Rolle spielen, da im Vergleich zu anderen Schularten (Realschule, Gymnasium) bei diesen Leistungsorientierung, kognitive Fähigkeiten etc. eher in den Hintergrund treten.

Zu 17) "Leistung": Das oft gehörte Schülerurteil "...aber lernen tut man sehr viel bei ihm" drückt aus, daß Lehrer besonders geschätzt werden, die auf Leistungs-forderung und -ergebnis der Schüler Wert legen. Andere Merkmale können in ihrer Bedeutung dahinter zurücktreten oder sogar negative Ausprägung besitzen. Hier wird insbesondere die kognitive Leistung, das quantifizierbare und zensierbare Ergebnis betont. Der Lehrer wird besonders günstig beurteilt, dem es gelingt, Schüler zu hohen Leistungen, die ja mehrfach unangenehme Begleiterscheinungen mit sich bringen, anzuspornen. Der Prozeß des Leistens und die Freude über das Ergebnis wird von den Schülern intensiv erfahren. Die Variable interagiert wahrscheinlich mit anderen didaktischen, vor allem lehrerzentrierten Merkmalen des Unterrichts (Items 1, 3, 10, 11, 12).

Zu 18) "Menschlichkeit": Dieses Merkmal beschreibt wiederum eine sozio-emotionale Qualität von Personen, die im personenzentrierten Ansatz (s.o.) als "Achtung/Wärme/Rücksichtnahme" (Tausch, Tausch) erscheint. Der Lehrer zeigt sich als Mensch, nicht als leistungsbesessener oder ausschließlich sachorientierter Instruktor. Sein Verhalten zeichnet sich durch soziale Reversibilität, Anerkennung der Würde der Person, Wertschätzung des Mitmenschen u.ä. aus. Der Schüler fühlt sich bei ihm angenommen, akzeptiert. Vielleicht stellt sie den semantischen Schwerpunkt der von Caselmann beschriebenen paidotropen Einstellung von Lehrern dar. Sie tritt in einer Vielzahl von Untersuchungen und Betrachtungen zur Lehrerpersönlichkeit hervor (RUPPERT 1959, HEILAND 1971 in bezug auf das Gymnasium, SAUTER 1989 u.v.a.).

### Beschreibung der Stichprobe

Um die Ausprägung der einzelnen Variablen bei Hauptschülern zu untersuchen, wurde eine Gesamterhebung<sup>4</sup> durchgeführt, die alle 9.Klassen der Schulamtsbezirke Nürnberg-Stadt und Nürnberg-Land umfaßte. Schüler des neunten Jahrgangs wurden deshalb gewählt, weil bei ihnen Verbalisierungsfähigkeit und

sprachliches Verständnis im Vergleich zu niedrigeren Jahrgängen am stärksten ausgeprägt sein werden und sie die längste Schulerfahrung haben, d.h. ihr Urteil über den guten Lehrer somit relativ sicher sein wird.

Zum Vergleich wurden weiterhin achte Klassen bzw. Schulen im Schulamtsbezirk Regensburg-Stadt sowie eine Schule im Schulamtsbezirk Kelheim/Niederbayern (Landschule) herangezogen. Die Auswahl dieser Schulen und Klassen geschah nicht nach Zufall, sondern nach Verfügbarkeit.

Tabelle 3

	N <sub>Stadt</sub>	N <sub>Land</sub>	R <sub>KEH</sub> <sup>1)</sup>	Σ
Schulen	25 <sup>2)</sup>	13 <sup>3)</sup>	5	43
9. Klassen	77 <sup>4)</sup>	33 <sup>5)</sup>	14	124
8. Klassen	11 <sup>6)</sup>	-	1	12
Schüler	1675	693	331	2698
Schüler 9 Kl	1505	667	297	2469
Schüler 8 Kl	169	26	34	229
deutsche Schüler	1331	655	329	2315
nicht-dt. Schüler <sup>7)</sup>	343	38	2	383
Lehrer	139	60	11	218 <sup>8)</sup>
LAA				86
LA-Studenten (GS/HS)	255 <sup>9)</sup>		47	302 <sup>10)</sup>
Verwaltungsbeamte <sup>11)</sup>				22

- 1) zum Vergleich wurden zwei Klassen einer niederbayerischen Schule (Schulamtsbereich Kelheim) befragt
- 2) 25 von 26 Schulen mit 9. Klassen haben sich beteiligt
- 3) alle Schulen mit 9. Klassen haben sich beteiligt
- 4) davon 9 zweisprachige Klassen; 77 von 84 Klassen haben sich beteiligt
- 5) davon 4 zweisprachige Klassen; 33 von 36 Klassen haben sich beteiligt
- 6) davon 1 zweisprachige Klasse
- 7) die nicht-deutschen Schüler verteilen sich auf folgende Nationen:
 

Türkei:	210
ehem. Jugoslawien:	70
Italien:	42
Portugal/Spanien:	24
ehem. CSSR, Polen, Rumänien:	14
Griechenland:	10
Österreich/Schweden:	8
USA:	5
- 8) davon 20 Konrektoren, 19 Rektoren, 9 Seminarrektoren; letztere wurden in die Verteilung nicht aufgenommen.
- 9) davon verteilen sich 180 auf LA-GS, 60 auf LA-HS, 11 auf andere LA; die Verteilung auf die einzelnen Studiensemester ergibt eine Überrepräsentation von Studienanfängern:
 

1 - 154,	2 - 35,	3 - 22,	4 - 10,	5 - 27,	6 - 16,	7 - 22,	8 - 5,	höher - 6
----------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	-----------
- 10) Das Geschlecht verteilt sich nach den dazu mit Angaben versehenen Bögen auf 232 weibliche, 62 männliche Studierende.
- 11) Schulräte, Schulamtsdirektoren und Regierungsbeamte von Schulabteilungen

Der Erhebungszeitraum für die Hauptuntersuchung lag im Kalenderjahr 1987; die Nachuntersuchungen fanden in den darauffolgenden Jahren statt. Nicht alle Lehrer der befragten Klassen beteiligten sich an der Umfrage.

Des weiteren wurden Lehramtsanwärter aus Seminarbezirken in Mittelfranken und in der Oberpfalz, sowie Schulverwaltungsbeamte verschiedener Schulämter in Mittelfranken und Angehörige von Schulabteilungen verschiedener Regierungen befragt, zudem Studenten an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät in Nürnberg und Lehrerstudenten des Grund- und Hauptschullehramts in Regensburg einbezogen. Die Befragungsbögen wurden im Raum Nürnberg (Stadt und Land) von uns selbst an die einzelnen Schulen gebracht und von dort wieder abgeholt.<sup>5</sup>

### 3. Ergebnisse und Interpretation

Tabelle 4b

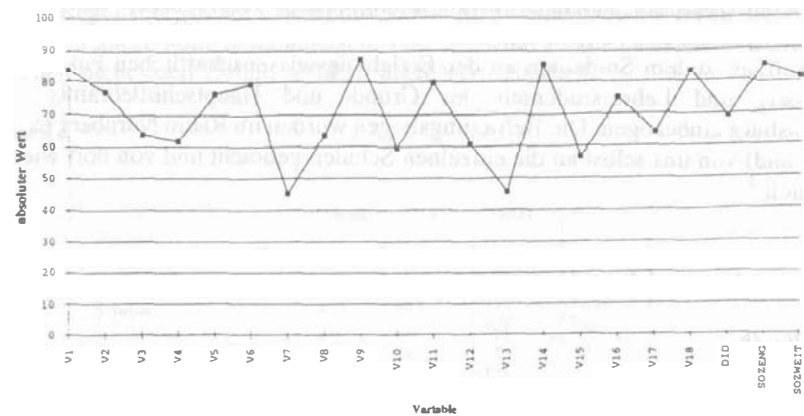
Rangplätze der Variablen in der Schülerstichprobe

RP	V	RW	SOZ/ DID
1	V09	87,2	S <sub>e</sub>
2	V14	85,6	S <sub>e</sub>
3	V01	83,4	D
4	V18	83,3	S <sub>e</sub>
5	V11	79,6	D
6	V06	79,4	S <sub>w</sub>
7	V02	77,0	S <sub>w</sub>
8	V05	76,5	S <sub>w</sub>
9	V16	75,1	
10	V17	64,2	
11	V03	63,7	D
12	V08	63,4	D
13	V04	61,9	D
14	V12	60,8	
15	V10	59,5	D
16	V15	56,6	
17	V13	45,5	
18	V07	45,1	

RP - Rangplatz  
V - Variable  
RW - Rohwert

Tabelle 4a

Verteilung der absoluten Punktwerte in der Schüler-Stichprobe



3.1 Deskription der Schülerratings

Eine vorläufige deskriptive Auswertung zeigt Folgendes:  
Als erstes Ergebnis ist festzuhalten, daß von den Schülern alle 18 vorgelegten Merkmale als "bedeutsam" für den "guten Lehrer" eingeschätzt wurden ( $x > 50$ ). Die einzigen Ausnahmen ( $x < 50$ ) bildeten die Variablen "Äußeres" und "Kollegialität", die die Schüler insgesamt als - im Vergleich zu den anderen - "weniger bedeutsam" einstufen; für letzteres Merkmal hatten wir dieses Rating erwartet.  
Um einen besseren Überblick zu gewinnen, fassen wir die Variablen 9, 14 und 18 zum "Sozio-emotionalen Paket im engeren Sinne" (SOZENG) zusammen, mit diesen kombiniert die Variablen 2, 5 und 6 zum Paket "Sozio-emotionale Qualitäten im weiteren Sinne" (SOZWEIT), sowie die Variablen 1, 3, (4), 8, 10 und 11 zum Paket "Didaktische Qualitäten im weiteren Sinne" (DID), jeweils arithmetisch gemittelt. Wir stellen fest, daß sozio-emotionale Qualitäten des Lehrers, auch wenn wir das umgreifendere Verständnis (SOZWEIT) zugrundelegen, sehr deutlich (und signifikant) als bedeutsamer bei der Bestimmung des "guten Lehrers" eingeschätzt werden als gebündelte didaktische Variablen. Ordnen wir die Variablen nach ihrer absoluten Ausprägung - wiederum in der

Schüler-Gesamtstichprobe -, ist zu erkennen, daß vor allem die sozio-emotionalen Variablen "Gerechtigkeit" (diese mit auffälligem Abstand), "Verständnis" und "Menschlichkeit" das Wunschbild des Lehrers dominieren, dagegen "didaktische Fähigkeiten" insgesamt weiter unten platziert sind, wobei die Variable "Erklären" eine Ausnahme darstellt. Ihre Platzierung rechtfertigt unsere Annahme, daß Fähigkeiten, die die Schüler als "kann gut erklären" beschreiben, für Hauptschüler (insbesondere der neunten Klassen) eine entscheidende Rolle spielen. Mit Abstand folgen die Variable "Abwechslungsreicher Unterricht" sowie die sozio-emotionalen Variablen im weiteren Sinne. Auch die Variable "Gemeinschaftssinn", die wir durchaus auch unter sozio-emotionalen Aspekten interpretieren können, ist dieser Gruppe mit sekundärer Bedeutung zuzurechnen.  
*Zwischenfazit: Sozio-emotionale Variablen prägen eindeutig das Wunschbild des Lehrers, didaktische Fähigkeiten treten weit dahinter zurück.*  
Nach der Variable 16 ist eine deutliche Zäsur zu erkennen. Die folgenden Variablen besitzen zwar immer noch relativ starke Bedeutung, werden aber von den bisher aufgeführten eindeutig ins zweite bzw. dritte Glied gedrängt; dies betrifft insbesondere die didaktischen Variablen "Wissen", "Expressivität", "Schülerhandeln" und "Gut vorbereiteter Unterricht" bzw. die Variablen "Leistung", "Strenge" und "Lob". Charakteristisch für Hauptschüler scheint unseres Erachtens die Tatsache zu sein, daß das Wissen des Lehrers keinen herausragenden (aber immerhin bedeutsamen) Platz bei der Beurteilung hinsichtlich des Idealbilds einnimmt; dies gilt in ähnlicher Weise für die Variable "Leistungsorientierung". "Expressivität" würde eventuell in unteren Klassen (z.B. in der Grundschule) einen höheren Rang belegen. Die in der aktuellen Didaktik durchaus bedeutsame Variable "Schülerhandeln" (Kernvariable "größere Selbstbestimmung" bei KASPER 1989), die ausdrückt, daß der Lehrer im Verlaufe des Unterrichts oder jenseits der herkömmlichen Unterrichtsschablone häufiger die Schüler selbst tätig werden läßt, scheint im Beurteilungshorizont der Schüler wiederum relativ blasse Bedeutung zu besitzen. Dies ist insofern überraschend, als die moderne Didaktik einen gesteigerten Wert auf Selbsttätigkeitsphasen der Schüler legt.  
Bezüglich der Variablen 12 fällt auf, daß sich die Schüler keinesfalls einen inkonsequenten oder insgesamt pädagogisch nachlässigen Lehrer wünschen, sondern durchaus auf Qualitäten wie Souveränität, Konsequenz, Führung u.a. Wert legen. In Relation zu den anderen Variablen rückt jedoch auch diese in den Hintergrund. Zu beachten ist weiterhin, daß die durchaus geläufige Erwartung, Schüler wollten viel gelobt und wenig getadelt werden, aufgrund der Ergebnisse zu Variable 15 relativiert werden sollte. Unter Berücksichtigung der Bedeutung anderer Variablen (Gerechtigkeit, Strenge) scheint hier die Vermutung nahezuliegen zu sein, daß sich Schüler zumindest in bestimmten Situationen einen Lehrer

wünschen, der fähig ist, deutlich zu kritisieren, zu tadeln und der ggf. auch Strafen erteilt. Andererseits scheint der Lehrer, der lehrbuchmäßig vorwiegend mit positiver Verstärkung arbeitet, nicht unbedingt dem Idealbild des Schülers zu entsprechen.

Vielleicht sollte noch betont werden, daß eine "gute Unterrichtsvorbereitung" des Lehrers auch auf der Bewertungsskala der Schüler eine relevante Position einnimmt. Sie wissen es offensichtlich zu schätzen, wenn auch der Lehrer vorbereitet im Unterricht erscheint und besitzen vielleicht Erfahrungen mit entsprechenden Folgen, wenn der Lehrer nicht oder kaum vorbereitet ist. Mit weitem Abstand folgen nun zwei letzte Variablen, "Kollegialität" und "Äußeres". Diese spielen in der Einschätzung des Schülers bezüglich des "guten Lehrers" eine sehr untergeordnete Rolle. Im Hinblick auf Variable 13 entspricht dies unseren Erwartungen. Einem "gepflegten Äußeren" messen fast alle Schüler kaum Bedeutung für ihr Lehrer-Idealbild bei.

Insgesamt ist festzustellen, daß unsere 18 zugrundegelegten Merkmale das Konstrukt "guter Lehrer" durchaus zuverlässig markieren; nicht eine einzige Variable fällt aus dem von uns aufgespannten Merkmalsnetz heraus.

Wenn wir vorab eine zusammenfassende Interpretation versuchen, können wir festhalten, daß Lehrerqualitäten wie Toleranz und Verständnis, Geduld, Ehrlichkeit und Humor von den Schülern (im Rating) besondere Wertschätzung erfahren, didaktische Fähigkeiten jedoch als weniger bedeutsam beurteilt werden; Ausnahmen bilden die Gestaltung eines abwechslungsreichen Unterrichts und insbesondere die Fähigkeit des Lehrers, verbal gut und prägnant erklären zu können. Bisweilen in ihrer Bedeutsamkeit höher eingeschätzte Variablen wie Expressivität, Schülerselbsttätigkeit, positive Verstärkung o. ä. werden von den Hauptschülern weniger hoch bewertet. Hervorzuheben wäre noch, daß die absolute Ausprägung der Merkmale "Strenge" und "Leistung" anzeigt, daß sich Hauptschüler durchaus - wenn auch nicht in extremer Weise - einen Lehrer wünschen, der konsequent handelt und Leistung einfordert; dies könnte mancher Erwartung widersprechen.

### 3.2 Gruppendifferenzen innerhalb der Schülerstichprobe

In einem nächsten Schritt haben wir die Homogenität der Schülerstichprobe geprüft und (neben anderen) Unterschiede in den Variablen Geschlecht, Nationalität, Lage der Schule (Stadt/Land) und Jahrgangsstufe getestet.

Tabelle 5a

Verteilung der absoluten Punktwerte nach dem Geschlecht der Schüler

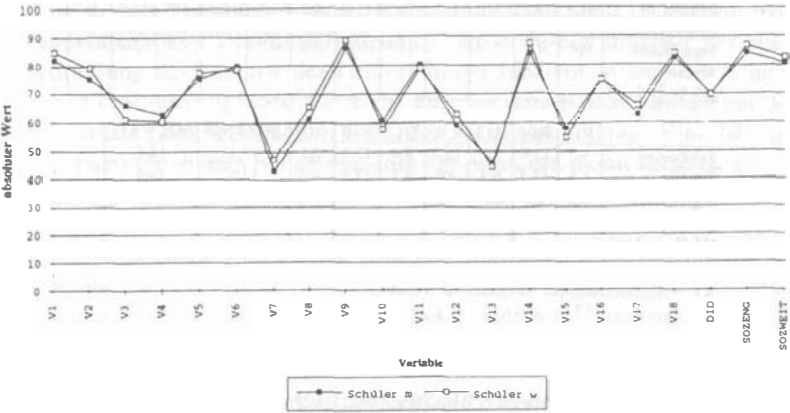


Tabelle 5b

Ausprägung der einzelnen Merkmale bei Schülerinnen und Schülern

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12
Schüler m	82,2	75,2	66,2	62,9	75,6	80,1	43,0	61,6	86,2	60,8	80,2	59,0
Schüler w	84,8	79,2	61,1	60,6	77,6	78,9	47,1	65,4	88,8	57,8	78,9	62,8
Signifikanz-niveau (M-W-U-Test)	0,0	0,0	0,0	0,04	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0		0,0

	V13	V14	V15	V16	V17	V18	DID	SOZENG	SOZWEIT
Schüler m	46,0	83,9	58,2	75,2	62,8	82,6	70,1	84,3	80,7
Schüler w	44,5	87,3	54,8	74,9	65,7	84,2	69,7	86,8	82,7
Signifikanz-niveau (M-W-U-Test)		0,0						0,0	0,0

**Tabelle 5c**  
 Rangplätze der einzelnen Merkmale bei deutschen Schülerinnen und Schülern

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
Schüler m	12,3	10,5	8,7	7,9	10,6	11,8	4,8	7,6	13,7	7,6	11,6	7,4
Schüler w	13,3	11,4	7,6	7,5	11,0	11,4	5,3	8,2	14,0	6,8	11,2	7,8
Signifikanz-niveau	0,0	0,0	0,0		0,03	0,02	0,0	0,0		0,0	0,02	0,02
(M-W-U-Test)												

	R13	R14	R15	R16	R17	R18	DID	SOZENG	SOZWEIT
Schüler m	5,2	12,9	7,1	10,4	8,4	12,5	9,3	13,1	12,1
Schüler w	4,6	13,7	6,3	9,9	8,5	12,6	9,0	13,6	12,6
Signifikanz-niveau	0,0	0,0	0,01	0,0			0,0	0,0	0,0
(M-W-U-Test)									

RX = durchschnittlicher Rangplatz der Variablen X

a) Geschlecht

Vergleicht man die beiden geschlechtsspezifischen Profile über die 18 Variablen, stellen wir eine große Ähnlichkeit der beiden Verteilungen fest (nach Spearman:  $r=0.94$ , ss). Auch wenn wir die Verteilung der absoluten Punktwerte (V) mit der Verteilung der Rangplätze der einzelnen Variablen (R) vergleichen, gibt es keine Abweichungen in bezug auf die Richtung des Unterschieds (Ausnahme: V 17 mit höherem Wert bei den Schülerinnen; in R17 jedoch gleiche Werte bei männlichen und weiblichen Schülern). Wir diskutieren deshalb im weiteren die Richtung der Unterschiede anhand lediglich einer Verteilung (V oder R); zumeist legen wir auch der Darstellung unserer Ergebnisse nur eine Verteilung zugrunde (bei den meisten Vergleichen ist dies die Verteilung der Rangplätze).

Differenzen in der Bewertung der *einzelnen* Merkmale zwischen Schülerinnen und Schülern sind jedoch durchaus festzustellen. Signifikant unterschiedliche Punktwerte finden sich bei elf Variablen (jeweils geprüft mit dem Mann-Whitney-U-Test;  $s < 0.001$ ; Ausnahme V4:  $s < 0.04$ ), unterschiedliche Rangplatzwerte in vierzehn Variablen (vgl. Tab. 5). Ergebnisse in den didaktischen Merkmalen stellen sich dabei uneinheitlich dar. Besonders auffällig ist der Unterschied in Variable 3: Männliche Schüler schätzen die Bedeutung des "Wissens" als Qualitätsmerkmal des Lehrers relativ hoch ein. Fassen wir die didaktisch bestimmten Variablen wieder zu unserem didaktischen Paket "DID" zusammen, resultiert keine Signifikanz in den Punktedifferenzen; allerdings werden didaktische Variablen in Relation zu den anderen bei männlichen Schülern etwas weiter vorne platziert als bei den weiblichen (Unterschiede in RDID).

Äußerst signifikant hingegen zeigen sich Unterschiede in den sozio-emotionalen Bündeln: Hier dominieren jeweils die Erwartungen der weiblichen Schüler. Dies zeigt sich besonders deutlich in den Variablen "Verständnis" und "Gerechtigkeit" (hier nicht in den Rangplätzen), weiterhin in "Geduld" und "Natürlichkeit". Die Unterschiede in den Variablen 6 und 18 sind statistisch nicht bedeutsam bzw. zu vernachlässigen (R6). Die hohe Bedeutung der sozio-emotionalen Variablen bei der Beurteilung der Qualität des Lehrers in der Idealvorstellung der Schüler kommt also in besonderem Maße durch die zugewiesene Bedeutsamkeit bei den Mädchen zustande. Dies heißt jedoch nicht, daß die generell höhere Einschätzung sozio-emotionaler Qualitäten bei den männlichen Schülern damit verloren ginge.

b) Nationalität

Sehr auffällige Ergebnisse sind bei den Analysen hinsichtlich der Nationalität der befragten Schüler festzustellen.

Wir untersuchten dabei Unterschiede zwischen folgenden Untergruppen:

- deutsche versus nicht-deutsche Schüler,
- deutsche versus türkische Schüler,
- deutsche versus nicht-deutsche und nicht-türkische Schüler,
- türkische versus nicht-türkische und nicht-deutsche Schüler.

**Tabelle 6a**

Differenzen zwischen einzelnen Nationalitäten in der Schülerstichprobe (M-W-U)

Variable	V01	V02	V03	V04	V05	V06	V07	V08	V09
nicht-türkische Ausländer / deutsche Schüler									D
nicht-türkische Ausländer / türkische Schüler	T	A <sub>R</sub>	T		A	A <sub>V</sub>		T	A
deutsche / türkische Schüler	T		T		D	D <sub>V</sub>	D <sub>V</sub>	T	D
nicht-deutsche / deutsche Schüler	AT		AT		D		D <sub>V</sub>	AT	D

Variable	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
nicht-türkische Ausländer / deutsche Schüler									
nicht-türkische Ausländer / türkische Schüler	T	A <sub>R</sub>		T	A			T	
deutsche / türkische Schüler	T	D		T	D			T	D <sub>V</sub>
nicht-deutsche / deutsche Schüler	AT	D		AT	D			AT	D <sub>V</sub>

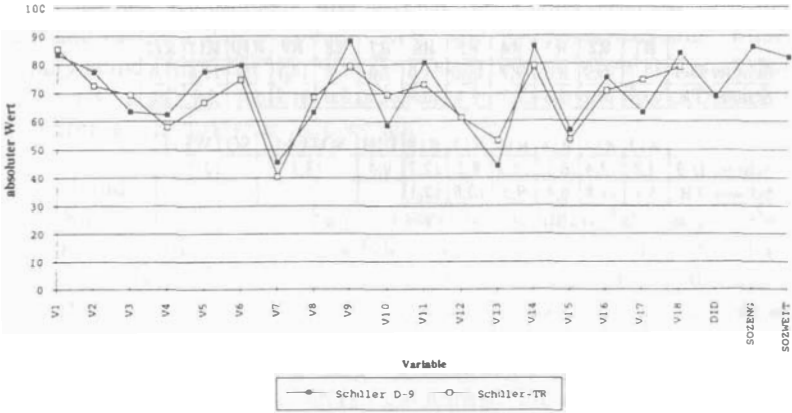
Variable	DID	SOZENG	SOZWEIT
nicht-türkische Ausländer / deutsche Schüler		D <sub>V</sub>	
nicht-türkische Ausländer / türkische Schüler	T	A	A
deutsche / türkische Schüler	T	D	D
nicht-deutsche / deutsche Schüler	AT	D	D

AT: nicht-türkische und türkische Ausländer  
V : Differenzen nur bei absoluten Punktwerten  
R : Differenzen nur bei Rangplätzen

Der Vergleich zwischen nicht-deutschen und deutschen Schülern zeigt auf den ersten Blick eine Vielzahl von Unterschieden. Wir haben Unterschiede in den absoluten Ausprägungen und in den Rangplätzen jeweils zusammengefaßt. Im Überblick ergibt sich anhand unserer Variablenpakete, daß sehr signifikant nicht-deutsche Schüler didaktische Fähigkeiten höher einschätzen als deutsche Schüler, während diese sozio-emotionale Qualitäten höher bewerten als nicht-deutsche Schüler. Ausländische Schüler stufen besonders hoch ein Fähigkeiten wie "Erklären können", "Wissen", "Expressivität", "Unterrichtsvorbereitung", aber auch "Kollegialität" und "Leistung". Deutsche Schüler legen höheren Wert auf "Gerechtigkeit", "Verständnis", "Menschlichkeit" und "Ehrlichkeit". Eine Ausnahme bildet die Variable 11 "abwechslungsreicher Unterricht", die deutsche Schüler stärker bewerten als nicht-deutsche. Wir werden auf die anderen Unterschiede im nächsten Schritt noch eingehen. Interessant ist es, wenn wir nun die türkischen Schüler separat mit den deutschen Schülern vergleichen. Es ergibt sich eine auffällige Koinzidenz der Unterschiede in bezug auf den Vergleich der deutschen mit nicht-deutschen Schülern. Unsere Vermutung lautet, daß dieser Unterschied durch den Einfluß der türkischen Schüler zustandekommt. Wir haben deshalb zuerst deutsche Schüler mit nicht-türkischen Ausländern verglichen. Auffällig ist , daß lediglich in einer Variablen auf der Verteilung der Rangplätze Unterschiede zu sichern waren: Variable 9 ("Gerechtigkeit"), denen deutsche Schüler höheres Gewicht beimessen. Dieser Unterschied dürfte auch der Grund dafür sein, daß Eigenschaften des kleineren sozio-emotionalen Pakets (Variable 9, 14 und 18) von den deutschen Schülern als bedeutsamer eingeschätzt werden (Unterschiede in der absoluten Punkteverteilung). Auf allen anderen Variablen sind keine Unterschiede festzustellen. Es ist also davon auszugehen, daß sich nicht-türkische Ausländer mit deutschen Schülern in ihren Idealvorstellungen bezüglich des "Lehrers" annähernd gleichen.

Tabelle 6b

Verteilung der absoluten Punktwerte bei deutschen und türkischen Schülern



Dies zeigt sich auch im Vergleich zwischen nicht-türkischen Ausländern und türkischen Schülern, der nahezu identische Ergebnisse liefert wie der Vergleich zwischen türkischen und deutschen Schülern. Wir wollen jedoch auf jenen auch wegen der Redundanz der Ergebnisse nicht weiter eingehen.

Tabelle 6d

Rangplätze der einzelnen Merkmale bei deutschen und türkischen Schülern

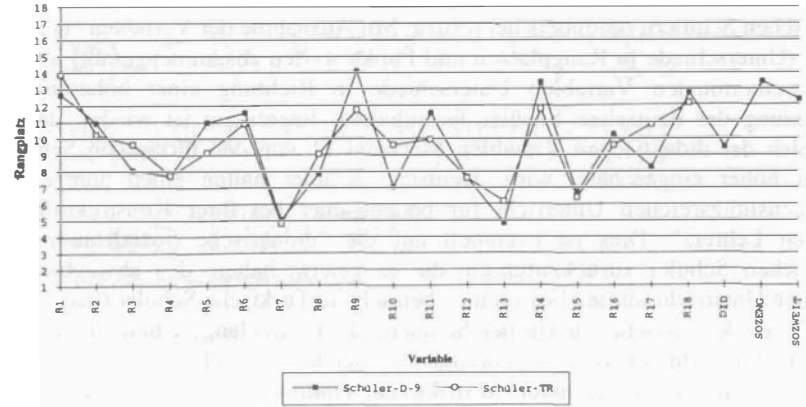


Tabelle 6c

Rangplätze der einzelnen Merkmale bei deutschen und türkischen Schülern

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
Schüler D-9	12,7	10,9	8,0	7,7	11,0	11,6	5,0	7,8	14,1	7,0	11,6	7,6
Schüler TR	13,9	10,2	9,6	7,7	9,1	10,9	4,8	9,0	11,7	9,6	9,9	7,6

	R13	R14	R15	R16	R17	R18	DID	SOZENG	SOZWEIT
Schüler D-9	4,8	13,4	6,7	10,2	8,2	12,7	9,4	13,4	12,3
Schüler TR	6,1	11,8	6,4	9,5	10,8	12,1			

Tabelle 6e

Ausprägung der einzelnen Merkmale bei deutschen und türkischen Schülern

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12
Schüler D-9	83,3	77,3	63,2	62,3	77,5	79,7	45,4	63,1	88,1	58,4	80,3	60,8
Schüler-TR	85,2	72,4	69,1	57,8	66,7	74,7	40,4	68,5	79,2	69,2	72,8	61,1

	V13	V14	V15	V16	V17	V18	DID	SOZENG	SOZWEIT
Schüler D-9	44,1	86,3	56,7	75,3	62,9	83,9	68,7	86,1	82,2
Schüler-TR	53,1	79,2	53,4	70,6	74,6	79,1			

Betrachten wir noch einmal die Unterschiede zwischen türkischen und deutschen Schülern, stellen wir fest, daß die Betonung didaktischer Qualitäten bei türkischen Schülern, die Betonung sozio-emotionaler Qualitäten aber bei deutschen Schülern besonders hervortritt. Mit Ausnahme der Variablen "Geduld" sind (Unterschiede in Rangplätzen und Punktwerten zusammengefaßt) in allen sozio-emotionalen Variablen Unterschiede in Richtung einer höheren Einschätzung der deutschen Schüler festzuhalten. Interessant ist wieder, daß im Bereich der didaktischen Variablen Merkmal 11 von den türkischen Schülern nicht höher eingeschätzt wird: Deutsche Schüler halten einen anregenden, abwechslungsreichen Unterricht für bedeutsamer bei ihrer Konstruktion des "guten Lehrers". Dies ist eventuell auf die "didaktische Sozialisation" der deutschen Schüler zurückzuführen, die es gelernt haben, den abwechslungsreichen Unterricht als den besseren zu betrachten. Türkische Schüler (man müßte unterscheiden zwischen türkischen Schülern, die bereits längere bzw. erst kürzere Zeit in Deutschland leben) bevorzugen vielleicht einen eher lehrerzentrierten, stärker vom Lehrer gelenkten, restriktiven, eindimensionalen Unterricht. Der

Lehrer ist in ihrem Ideal vorwiegend Führungsperson, Lernen bedeutet für sie eher nach Vorgabe lernen, nach-lernen. In Bezug auf das Merkmal "Strenge" unterscheiden sich deutsche und türkische Schüler nicht weiter; auch deutsche Schüler messen Konsequenz und Strenge im Lehrerverhalten offensichtlich Bedeutung bei. Auf den Variablen "Lob" und "Gemeinschaftssinn" finden wir ebenfalls keine Unterschiede. Von Bedeutung könnte noch sein, daß deutsche Schüler das "gepflegte Äußere" des Lehrers im absoluten Punktebereich höher einschätzen als es türkische Schüler tun.

c) Stadt-Land

In der Stichprobe der deutschen Schüler der neunten Jahrgänge haben wir Unterschiede bezüglich des Idealbilds des Lehrers zwischen Schülern von Stadtschulen (Nürnberg resp. Regensburg) und Landschulen (Nürnberg-Land) geprüft. Der Prüfung liegt unsere Hypothese zugrunde, daß günstigere Familienverhältnisse auf dem Land (mehr vollständige Familien, ausgeprägteres Familienleben etc.) zu einer geringeren Betonung sozio-emotionalen Qualitäten im Idealbild bezüglich des Lehrers führen. Insgesamt ergeben sich geringfügige Unterschiede im Lehrerbild zwischen Stadt- und Landschülern. Insbesondere, wenn man die Verteilung der Rangplätze zugrunde legt, zeigen sich lediglich signifikante Unterschiede in der Variable "Wissen" (höhere Einschätzung durch Landschüler), "Verständnis" (Stadtschüler) und "Lob" (Landschüler).

Tabelle 7

Differenzen Stadt/Land in der Schüler(D)-Stichprobe (M-W-U)

Variable	V01	V02	V03	V04	V05	V06	V07	V08	V09
Stadt / Land		S <sub>V</sub>	L		S <sub>V</sub>				S <sub>V</sub>

Variable	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
Stadt / Land	L <sub>V</sub>				S	L			S <sub>V</sub>

Variable	DID	SOZENG	SOZWEIT
Stadt / Land		S <sub>V</sub>	S <sub>V</sub>

V: Differenzen nur bei absoluten Punktwerten



Allerdings bewerten Stadtschüler sozio-emotionale Merkmale im absoluten Punktebereich auffällig höher: "Geduld", "Ehrlichkeit", "Gerechtigkeit" und "Menschlichkeit". Landschüler geben höhere Ratings auf Variable 10. Danach könnte sich doch ein stärkeres Bedürfnis von Stadtkindern nach sozio-emotionalen Qualitäten des Lehrers andeuten. Der Forderung von "Menschlichkeit", "Verständnis", "Geduld" etc. könnten entsprechende Defizite im Primärbereich der Erziehung zugrundeliegen. Schüler in ländlichen Gegenden schätzen einzelne didaktische Variablen höher ein. Allerdings könnten sich Verhältnisse in den Familien weitgehend angeglichen bzw. Unterschiede in der soziologischen Struktur Stadt-Land sich beträchtlich reduziert haben, wenn wir berücksichtigen, daß beide Schülergruppen in den Ergebnissen nicht erheblich auseinanderliegen.

d) Jahrgangsstufe

Wir wollten hier trotz unserer eingeschränkten Datenlage der Frage nachgehen, inwieweit das Alter der Schüler vielleicht unterschiedliche Einschätzungen von Lehrerqualitäten bedingt. Der kognitiv-emotionale Entwicklungsstand in den von uns befragten Gruppen (8., 9. Jahrgang) könnte unter Umständen nicht hinreichend differieren, um signifikante Unterschiede zu erzeugen.

Unterschiede zwischen beiden Jahrgängen treten bei unserer Stichprobe, legt man auch Rangplätze zugrunde, in den Variablen 13 und 18 auf. "Kollegialität" wird von Schülern der 8. Klasse stärker eingeschätzt, "Menschlichkeit" höher von Schülern der 9. Jahrgangsstufe bewertet. In den Variablenbündeln ergeben sich keine Unterschiede. Nehmen wir die Differenzen bei den absoluten Ausprägungen hinzu, stellen wir fest, daß Schüler der 9. Jahrgangsstufe sich stärker wünschen, daß der Lehrer die Schüler selbst handeln läßt (Variable 4), Schüler der 8. Jahrgangsstufe geben höhere Ratings auf den Variablen 12 ("Strenge") und 17 ("Leistung").

Tabelle 8

Differenzen zwischen 8. und 9. Jahrgangsstufe in der Schüler-Stichprobe (M-W-U)

V	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
8/9			9 <sub>V</sub>									8 <sub>V</sub>	8				8 <sub>V</sub>	9

V. Differenzen nur bei absoluten Punktwerten

Bei der gebotenen höchst vorsichtigen Interpretation könnten wir vielleicht auf ein stärkeres "Führungsbedürfnis", deutlicherem Wunsch nach Orientierung etc. bzw. ein ausgeprägteres Leistungsbedürfnis bei Schülern des 8. Jahrgangs schließen. Dies würde mit Ergebnissen der Jugendforschung übereinstimmen, die gerade in der Zeit der Pubertät ein erhöhtes Bedürfnis an Leitbildern feststellt. Schüler der 9. Jahrgangsstufe, damit ältere Schüler, wünschen sich hingegen eher einen "partnerschaftlichen", toleranten Lehrer, der sie auch stärker selbständig agieren läßt. Wir wollen diese Unterschiede jedoch nicht überinterpretieren.

e) Varianzanalysen

Ergebnisse der von uns durchgeführten Varianzanalysen (SPSSX, MANOVA) wollen wir nur kurz erwähnen, weil sie noch einen besonderen Aspekt auf unsere bisherigen Resultate werfen. Wir haben Unterschiede in der Variablen "DID" mit einer dreifaktoriellen Varianzanalyse getestet (Geschlecht, türkische/deutsche Nationalität, Lage Stadt/Land) und vor allem festgestellt, daß Geschlechtsunterschiede bei türkischen Hauptschülern Signifikanz (jeweils  $s<0.001$ ) im didaktischen Paket erreichen: Türkische Mädchen schätzen insgesamt didaktische Fähigkeiten höher ein als türkische Jungen. Wir können keine Aussagen darüber machen, welche didaktischen Variablen hier einen besonderen Einfluß haben (eventuell Variablen, die eher Schülerorientierung anzeigen).

Folgende Interaktionen zwischen allen drei unabhängigen Variablen stellten sich als signifikant heraus:

- Deutsche Hauptschülerinnen in Landschulen schätzen didaktische Qualitäten höher ein als türkische Hauptschülerinnen dort.
- Türkische männliche Hauptschüler in der Stadt messen didaktischen Qualitäten höhere Bedeutung bei als deutsche männliche Hauptschüler in der Stadt.
- Insbesondere zeigen sich Unterschiede in der türkischen Nationalität im ländlichen Bereich zwischen Jungen und Mädchen: Hier tritt die höhere Einschätzung der Mädchen bezüglich der didaktischen Qualitäten besonders deutlich hervor.

Auch bezüglich der abhängigen Variablen "SOZENG" ist festzustellen, daß Geschlechtsunterschiede besonders bei den türkischen Schülern auffallen: Weibliche Schüler messen sozio-emotionalen Variablen höhere Bedeutung bei.

Es fällt weiterhin auf, daß im städtischen Bereich männliche türkische Schüler sozio-emotionalen Variablen weniger Bedeutung beimessen, deutsche Schüler sich hier aber bezüglich des Geschlechts nicht signifikant unterscheiden. Innerhalb der Gruppe der männlichen Schüler im städtischen Bereich bewerten deutsche Hauptschüler sozio-emotionale Qualitäten stärker als türkische, bei weiblichen Hauptschülern ist dieser Unterschied nicht festzustellen. Im ländlichen

Bereich gilt das Gegenteil: Deutsche Schülerinnen schätzen sozio-emotionale Qualitäten höher ein als türkische Schülerinnen.  
 Wir könnten noch vermuten, daß weibliche Schüler generell höher punkten als männliche Schüler. Deshalb haben wir sämtliche Unterschiede noch einmal bezüglich der Rangplätze überprüft, fanden jedoch unsere Ergebnisse bezüglich der absoluten Punktwerte bestätigt.

f) weitere Unterschiede  
 Des weiteren wurden folgende Abhängigkeiten nachgewiesen :  
 - Unterschiede zwischen den Schulen (zugrundegelegt wurden jeweils Schulen mit mehr als drei Klassen in den neunten Jahrgängen): Es scheint eine Wirkung der Schulatmosphäre, des Schulklimas (z.B. FEND 1977) vorzuliegen, wenn einzelne Schulen in großer Deutlichkeit sozio-emotionale Qualitäten besonders hoch bewerten.  
 - Unterschiede zwischen den Klassen in den einzelnen Schulen: Auch hier zeigen sich häufig Unterschiede, die unter Umständen auf Einstellung und Verhalten der konkreten Lehrperson(en) in den einzelnen Klassen zurückzuführen sein könnten. Es soll weiteren Untersuchungen vorbehalten bleiben, die Lehrer in den befragten Klassen auch hinsichtlich der hier zugrundegelegten Variablen real einschätzen zu lassen. Bei einzelnen Klassen sind auffällig hohe Werte im sozio-emotionalen Bereich festzustellen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, daß die Konstituierung des Idealbilds der Schüler im wesentlichen beeinflusst wird durch die konkrete Lehrperson (dem Klassenlehrer), mit der sie täglich zusammen arbeiten und leben. Je nachdem, ob diese besonderen Wert auf soziale Kontakte, menschliche Qualitäten, Freundlichkeit etc. legt oder überwiegend sachliche, eher unpersönliche Qualitäten zeigt, könnten entsprechende Idealbilder bei Schülern figuriert werden. Es scheint überhaupt wenig geklärt zu sein, ob die Modellierung des Idealbilds bei Schülern in direkter Anlehnung an bevorzugte (beliebte) Lehrer erfolgt oder täglich erlebte Lehrer als negativer Kontrast, sozusagen als Grund des Bedürfnisses nach einem anderen, entweder stärker personbezogenen oder stärker sachbezogenen Lehrer, entscheidenden Einfluß haben.

### 3.3 Unterschiede zwischen den einzelnen Stichproben (Schüler, Lehrer, Lehrer studenten, Lehramtsanwärter, Schulverwaltungsbeamte)

Tabelle 9a

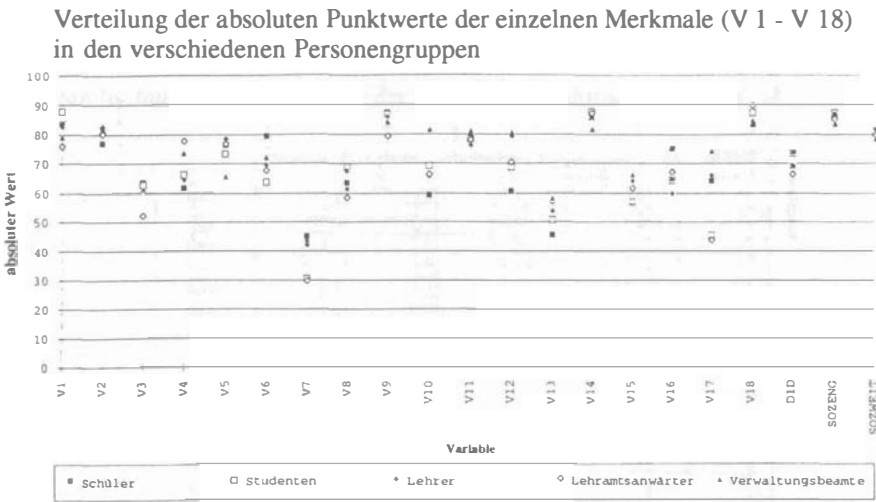


Tabelle 9b

Durchschnittliche Ausprägung der einzelnen Merkmale ( V 1 - V 18)

	Schüler	Lehrer	Studenten	Lehramtsanwärter	Verwaltungsbeamte
V01	83,4	82,8	87,9	76,1	79,2
V02	77,0	81,6	81,7	80,1	83,2
V03	63,7	61,0	62,9	52,3	61,4
V04	61,9	64,6	66,3	77,8	73,7
V05	76,5	78,6	73,3	76,8	65,7
V06	79,4	69,5	63,8	67,6	72,1
V07	45,1	42,1	30,5	29,7	44,1
V08	63,4	61,5	68,8	58,6	67,8
V09	87,2	85,7	86,6	79,3	84,2
V10	59,5	65,6	69,1	66,3	81,6
V11	79,6	76,3	78,3	78,1	81,2
V12	60,8	79,3	68,7	70,5	80,7
V13	45,5	53,7	50,7	57,1	58,4
V14	85,6	86,0	87,6	87,0	81,9
V15	56,6	64,1	57,0	61,6	66,3
V16	75,1	59,9	64,3	67,1	65,1
V17	64,2	66,0	45,4	43,8	74,3
V18	83,3	89,3	87,2	89,6	84,6
DID	69,1	69,3	73,5	66,3	74,2
SOZENG	85,4	86,9	87,2	85,1	83,6
SOZWEIT	81,5	81,6	80,7	79,7	78,6

Tabelle 9c

Rangplätze der einzelnen Merkmale ( R 1 - R 18 ) in den verschiedenen Personengruppen

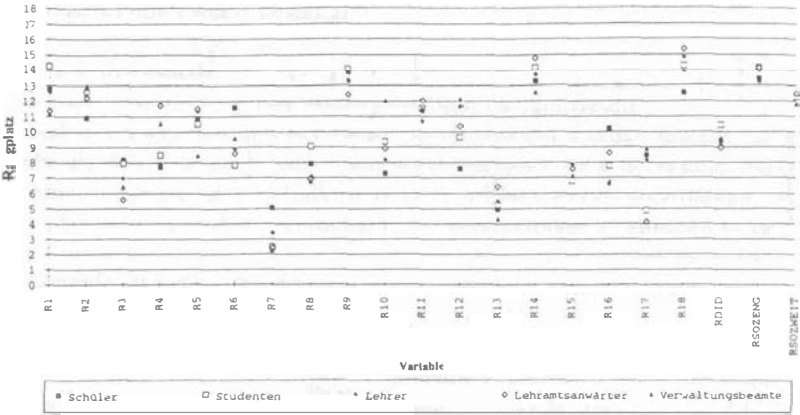


Tabelle 9d

Plazierung der einzelnen Merkmale bei verschiedenen Gruppen

Rang	Schüler	Lehrer	Studenten	Lehramtsanwärter	Verwaltungsbeamte
1	V09	V18	V01	V18	V18
2	V14	V14	V18	V14	V09
3	V01	V09	V14	V09	V02
4	V18	V01	V09	V02	V14
5	V06	V02	V02	V11	V12
6	V11	V12	V11	V04	V10
7	V02	V05	V05	V05	V11
8	V05	V11	V12	V01	V01
9	V16	V06	V10	V12	V04
10	V17	V10	V08	V10	V06
11	V03	V17	V04	V16	V17
12	V08	V04	V03	V06	V05
13	V04	V15	V06	V15	V15
14	V12	V08	V16	V08	V08
15	V10	V03	V15	V13	V16
16	V15	V16	V13	V03	V03
17	V07	V13	V17	V17	V13
18	V13	V07	V07	V07	V07

Wegen der besseren Übersicht haben wir die Ausprägungen in den einzelnen Variablen innerhalb der jeweiligen Stichprobe rangskaliert und den einzelnen Rängen in der Tabelle 9e die entsprechenden Variablen zugeordnet.

Tabelle 9e

Durchschnittlicher Rangplatz der einzelnen Merkmale ( R 1 - R 18 )

	Schüler	Lehrer	Studenten	Lehramtsanwärter	Verwaltungsbeamte
R01	12,8	12,6	14,3	11,4	11,2
R02	10,9	12,4	12,6	12,2	13,0
R03	8,2	7,0	7,9	5,6	6,4
R04	7,7	7,9	8,5	11,7	10,6
R05	10,8	11,3	10,5	11,5	8,5
R06	11,6	8,9	7,8	8,6	9,6
R07	5,0	3,4	2,5	2,4	2,3
R08	7,9	7,1	9,0	6,9	6,8
R09	13,8	13,3	14,1	12,4	13,3
R10	7,3	8,2	9,4	8,9	12,1
R11	11,4	10,7	11,5	12,0	11,5
R12	7,6	11,6	9,6	10,4	12,1
R13	5,0	5,5	5,3	6,4	4,4
R14	13,3	13,7	14,2	14,8	12,6
R15	6,7	7,9	6,8	7,6	7,1
R16	10,2	6,6	7,8	8,6	6,7
R17	8,5	8,2	4,9	4,2	8,9
R18	12,5	14,8	14,3	15,3	14,0
RDID	9,4	9,1	10,4	8,9	9,6
RSOZENG	13,4	14,0	14,2	14,2	13,3
RSOZWEIT	12,3	12,4	12,3	12,5	11,8

Auf den ersten Blick ist festzustellen, daß es wiederum hohe Übereinstimmungen in der Bedeutung der einzelnen Merkmale zwischen den verschiedenen Gruppen gibt. (Wir wollen an dieser Stelle bereits betonen, daß wir dies für ein erstaunliches Ergebnis halten.)

In einer ersten deskriptiven Auswertung sind grob vier Cluster von Variablen mit je unterschiedlicher Bedeutung zu erkennen. In das erste fallen (bei den meisten der vorliegenden Stichproben) folgende vier Variablen: "Gut erklären", "Gerechtigkeit", "Verständnis" und "Menschlichkeit". Bei Lehramtsanwärtern und Schulräten tritt anstelle von Variable 1 ("Erklären") Variable 2 ("Geduld"). Es zeigt sich somit, daß sozio-emotionalen Merkmalen von allen Befragten höchste Bedeutung beigemessen wird.

Wenn wir die Unterschiede zwischen den Personengruppen in den einzelnen Variablen prüfen und wiederum im Überblick beurteilen, stellen wir - unter

Zuhilfenahme der Tabellen 9 b und 9 d - fest, daß sich höhere Einschätzungen (Rang und absoluter Wert) auf der Variable "Gerechtigkeit" bei Schülern andeuten.

Dies heißt, daß Schüler rechtem Lehrerverhalten im Vergleich mit Lehrern, Studenten, Lehramtsanwärtern und Schulverwaltungsbeamten höhere Bedeutung beimessen. "Verständnis" tritt bei allen Stichproben als sehr bedeutsam hervor (hier betonen Lehramtsanwärter die besondere Valenz dieser Variablen). "Menschlichkeit" wird von Schülern im Vergleich zu den anderen Gruppen als weniger bedeutsam beurteilt.

*Als zusammenfassendes Urteil können wir bisher festhalten: Das bedeutsamste Merkmal des "idealen Lehrers" kann in allen Gruppen mit "Verständnis - menschlich, aber gerecht" umschrieben werden.* Mit der Variable "Gerechtigkeit" wird in dieser Charakterisierung ein Akzent gesetzt, der anzeigt, daß vom Lehrer auch objektive Distanz in der Beurteilung von Handlungsweisen der Schüler gefordert wird, also nicht der allumfassend Verständnis verbreitende, stets gewähren lassende, kriterienlos akzeptierende Lehrertypus der gewünschte ist. Menschlichkeit wird, so ist zu vermuten, nicht im Widerspruch zu differenzierten Urteilen und Handlungsweisen bei Lehrern gesehen, sondern gerechtes Handeln gerade als Ausdruck von echtem Verständnis betrachtet. Die einzige Variable mit didaktischem Inhalt in diesem Cluster ("Erklären") wird auffälligerweise von den Studenten besonders hoch eingeschätzt. Dies dürfte auch der Grund dafür sein, daß im Variablenpaket "DID" nur bei Studenten Unterschiede zur Schülergruppe in der angesprochenen Richtung auftreten.

Im Cluster zweithöchster Bedeutsamkeit treten die Variable "Geduld", sofern diese nicht dem ersten Cluster zuzuordnen ist, und die didaktische Variable "Abwechslungsreicher Unterricht" hervor. Die sozio-emotionale Variable "Ehrlichkeit" fällt ebenfalls in diese Gruppe. Auffällige Unterschiede zwischen Schülern und den anderen Personengruppen ergeben sich in den Variablen "Humor" und "Schulleben": Mit Ausnahme der Lehrergruppe, in der "Humor" auch als relativ bedeutsames Merkmal eingeschätzt wird, besitzt diese Variable bei Studenten, Lehramtsanwärtern und Schulräten geringere Bedeutsamkeit. Wir wollen auf dieses Ergebnis besonders aufmerksam machen. Ähnliches ist für die Variable "Gemeinschaftssinn" ("Schulleben") festzustellen: Ihre Bedeutung für den "guten Lehrer" wird bei den anderen Gruppen geringer eingeschätzt als bei den Schülern. Auch dieses Ergebnis verdient besondere Beachtung. An die Stelle der genannten Variablen tritt bei den anderen Gruppen die Variable "Strenge". Die "gute Vorbereitung des Unterrichts" wird vor allem bei Schulräten (im übrigen auch bei Seminarrektoren) besonders hoch bewertet. Daraus ergeben

sich möglicherweise Friktionen mit den Erwartungen der Lehrer. Wir können dieses Ergebnis wegen unserer spezifischen Fragestellung nicht weiter vertiefen.

Eine drittes deskriptives Cluster bilden bei Schülern die Variablen "Strenge" und "Leistungsorientierung", ergänzt durch die didaktisch zu interpretierenden Variablen "Wissen", "Expressivität" und "Schülerhandeln". Es fällt auf, daß im Vergleich zu Studenten und Lehramtsanwärtern Schüler der Leistungsorientierung des Lehrers höhere Bedeutung beimessen. Die Variable "Strenge" wird in allen anderen Gruppen höher eingeschätzt als durch die Schüler. Dies gilt auch für die Variable "Unterrichtsvorbereitung" (was zu erwarten war).

Als Zwischenfazit können wir festhalten, daß Variablen mit sozio-emotionalen Inhalten deutlich vor didaktisch zu kennzeichnenden Variablen rangieren. In dieser generellen Beurteilung unterscheiden sich Schüler von anderen Gruppen nicht.

Einem letzten Cluster werden von Schülern "gute Unterrichtsvorbereitung", "Lob", "Äußeres" und "Kollegialität" zugeordnet; auch dies entspricht im groben der Bewertung in den anderen Gruppen. Auffällige Unterschiede ergeben sich vor allem in der Variablen "Äußeres": Sie wird von den Schülern durchgehend signifikant stärker gewichtet als von den anderen Personengruppen. Auch zeigt sich wieder, daß die Variable "Lob" von den Schülern als weniger bedeutsam eingeschätzt wird als z.B. von den Lehrpersonen.

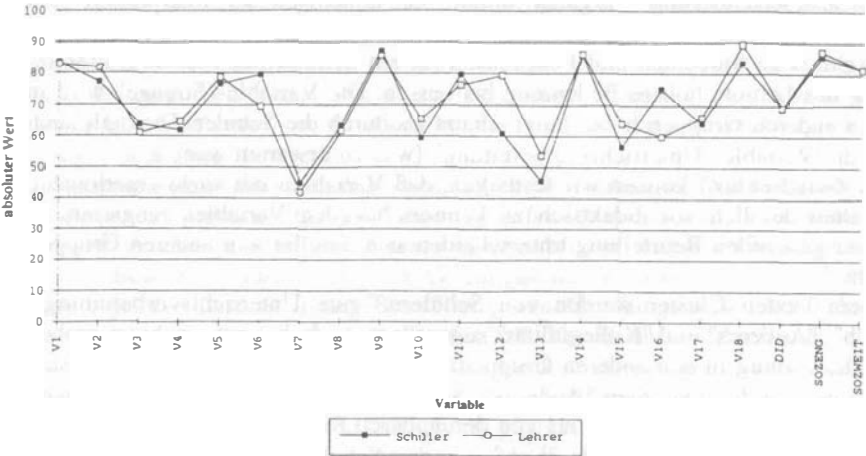
Am Rande können wir festhalten, daß die Variable "Kollegialität" in den Gruppen der Nicht-Schüler auffällig wenig Gewicht besitzt. Auch dieses Ergebnis, auf das wir nicht näher eingehen können, verdient Beachtung. (Absolut gemessen wird sie als am relativ bedeutsamsten von Lehramtsanwärtern und Schulräten beurteilt.)

Hinzuweisen wäre noch auf das Ergebnis zu Variable 4 ("Schülerhandeln"). Hierzu ist festzustellen, daß von Lehramtsanwärtern und Seminarrektoren besonderer Wert auf dieses Merkmal gelegt wird, während es bei Lehrern und Schülern deutlich hinter anderen zurücktritt. Es scheint sich anzudeuten, daß es wesentliche Unterschiede in der Auffassung von Unterricht zwischen der zweiten Phase der Lehrerbildung und der Gruppe der erfahrenen Lehrer in der dritten Phase gibt.

1) Vergleich der Ergebnisse in der Schülergruppe mit den Ergebnissen in den anderen Gruppen.

Tabelle 10a

Verteilung der absoluten Punktwerte bei Schülern und Lehrern



a) Schüler - Lehrer

Wenn wir den Zusammenhang beider Rangreihen der einzelnen Merkmale in Lehrer- und Schülergruppe wieder prüfen, ergibt sich eine hohe Übereinstimmung. Beim Vergleich der Profile der Verteilungen der absoluten Werte und der Rangplätze ist keine Differenz festzustellen. Wir untersuchen deshalb im weiteren nur Unterschiede in den Rangplätzen, da hierbei unspezifische Gewichtungen eliminiert werden.

Tabelle 10b

Ausprägung der einzelnen Merkmale bei Schülern und Lehrern

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12
Schüler	83,4	77,0	63,7	61,9	76,5	79,4	45,1	63,4	87,2	59,5	79,6	60,8
Lehrer	82,8	81,6	61,0	64,6	78,6	69,5	42,1	61,5	85,7	65,6	76,3	79,3
Signifikanz-niveau (M-W-U-Test)*		0,01				0,0			0,0	0,0	0,0	0,0

	V13	V14	V15	V16	V17	V18	DID	SOZENG	SOZWEIT
Schüler	45,5	85,6	56,6	75,1	64,2	83,3	69,1	85,4	81,5
Lehrer	53,7	86,0	64,1	59,9	66,0	89,3	69,3	86,9	81,6
Signifikanz-niveau (M-W-U-Test)*	0,0	0,04	0,0	0,0		0,0			

\* Dem Vergleich liegen die Stichproben der Nürnberger Schüler (D9) und Lehrer zugrunde

Tabelle 10c

Rangplätze der einzelnen Merkmale bei Schülern und Lehrern

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
Schüler	12,8	10,9	8,2	7,7	10,8	11,6	5,0	7,9	13,8	7,3	11,4	7,6
Lehrer	12,6	12,4	7,0	7,9	11,3	8,9	3,4	7,1	13,3	8,2	10,7	11,6
Signifikanz-niveau (M-W-U-Test)*		0,0	0,0			0,0	0,0	0,04	0,01	0,0	0,0	0,0

	R13	R14	R15	R16	R17	R18	RDID	RSOZENG	RSOZWEIT
Schüler	5,0	13,3	6,7	10,2	8,5	12,5	9,4	13,4	12,3
Lehrer	5,5	13,7	7,9	6,6	8,2	14,8	9,1	14,0	12,4
Signifikanz-niveau (M-W-U-Test)*	0,0		0,0	0,0		0,0			

\* Dem Vergleich liegen die Stichproben der Nürnberger Schüler (D9) und Lehrer zugrunde.

Es fällt auf, daß in den Variablenpaketen "DID" und "SOZ" wiederum kein Unterschied zwischen Schülern und Lehrern nachzuweisen ist. Die Lehrer bewerten jedoch die Variablen "Menschlichkeit" und "Geduld" höher als die Schüler, in geringerem Ausmaß erhalten bei diesen "Gerechtigkeit" ( $s < 0,01$ ) und vor allem "Humor" mehr Gewicht. "Erklären" und "Schülerhandeln" weisen keine signifikanten Unterschiede auf, "Wissen" und "abwechslungsreicher Unterricht", mit Einschränkungen "Expressivität", werden von den Schülern stärker bewertet. Besonders hervorzuheben sind die auffälligen Unterschiede in der Variablen "Gemeinschaftssinn"; das Engagement des Lehrers im Bereich des Schullebens wird von den Schülern sehr positiv eingeschätzt. Größere Unterschiede sind auch auf der Variable "Strenge" zu vermerken, die Lehrer stärker gewichten, sowie auf der Variable "Äußeres", die von Schülern höher bewertet wird. Insgesamt muß jedoch festgestellt werden, daß das Profil zwischen beiden Gruppen auffallend übereinstimmt; ähnliche Beurteilungen bei Schülern und Lehrern sind nicht ohne weiteres zu erwarten gewesen in den Variablen "Leistungsorientierung", "Schülerhandeln" und Erklären".

b) Schüler - Studenten, Schüler - Lehramtsanwärter

Im wesentlichen finden sich hier wieder die Verteilungen bzw. Unterschiede wie beim Vergleich von Schülern und Lehrern. Studenten und Lehramtsanwärter

schätzen im Gegensatz zu Lehrern, Schulaufsichtsbeamten und auch Schülern die Bedeutung der Variablen "Leistung" geringer ein. Auffällig ist weiterhin, daß die Variable "kann gut erklären" von Studenten höher bewertet wird als von Schülern bzw. Lehramtsanwärtern. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, daß Studenten (insbesondere Erstsemester) von den Erfahrungen ihres Gymnasialunterrichts her die Fähigkeit "Erklären" besonders positiv beurteilen, da dort schülerorientierte Methoden ohnehin kaum praktiziert werden. Hingegen sind die Variablen "Schülerhandeln" und "abwechslungsreicher Unterricht" bei Lehramtsanwärtern hoch positioniert. Dies könnte auf die Bedeutung schülerzentrierter Methoden in der Ausbildung der zweiten Phase zurückzuführen sein.

In der Gruppe der Lehramtsanwärter fällt auf, daß vor allen Dingen das Bündel der sozio-emotionalen Variablen 9/14/18 signifikant höher eingestuft wird (Rangplätze). Vielleicht nehmen Lehramtsanwärter die diesbezüglichen Bedürfnisse von Hauptschülern besonders ernst, ohne jedoch damit Notwendigkeiten wie "Führung" und "Strenge" zu vernachlässigen (Variable 12).

#### c) Schüler - Schulverwaltungsbeamte

Neben den Übereinstimmungen mit den Ergebnissen des Vergleichs Schüler - Lehrer, gibt es hier folgendes zu vermerken: In den sozio-emotionalen Variablenbündeln erreicht kein Unterschied zwischen Schulverwaltungsbeamten und Schülern Signifikanz. Lediglich die Variablen "Ehrlichkeit" und vor allem "Humor", daneben auch die Variable "Gemeinschaftssinn", werden von den Schülern höher bewertet. Schulräte wiederum schätzen "Geduld", "Strenge" und einen "gut vorbereiteten Unterricht" höher ein als Schüler.

#### 2) Unterschiede in den anderen Gruppen

Wegen der Spezifik unserer Fragestellung gehen wir auf Unterschiede zwischen den Nicht-Schüler-Gruppen nicht ausführlicher ein:

##### - Vergleich zwischen Studenten (HS) und Lehramtsanwärtern (HS):

Es ist festzustellen, daß schülerorientierte Methoden, die sich in Variable 4 ("Schülerhandeln") und 11 ("abwechslungsreicher Unterricht") am ehesten repräsentiert finden, von Lehramtsanwärtern signifikant höher eingeschätzt werden ( $V11: s < 0.02$ ), während didaktische Variablen mit eher lehrerzentriertem Akzent wie "Erklären" und "Wissen" (eventuell wäre auch "Expressivität" so zu interpretieren) von Studenten höher bewertet werden. Lehramtsanwärter punkten auch auf der Variable "Schulleben" stärker, Studenten auffälligerweise auf der Variable "Leistung" (V17). Die Ergebnisse können wir wohl mit Sozialisations-

effekten durch das Gymnasium (Variable 1, 3, 8) bzw. besonderen inhaltlichen Schwerpunkten in der Ausbildung der zweiten Phase erklären (Variable 4, 16, 17). Man könnte daraus Hinweise auf die Notwendigkeit einer verbesserten Ausbildung in der ersten Phase ableiten.

##### - Lehramtsanwärter - Lehrer:

Bezüglich der didaktischen Variablen mit eher schülerzentriertem Akzent ist hier etwa das gleiche Ergebnis festzustellen, das wir bereits im Vergleich von Studenten mit Lehramtsanwärtern gefunden haben: Lehramtsanwärter schätzen die Variablen "Schülerhandeln", "abwechslungsreicher Unterricht" sowie "Gemeinschaftssinn" besonders hoch ein (Vergleich der Rangplätze). Legt man die absoluten Werte zugrunde, erweisen sich auch Unterschiede - allerdings in der anderen Richtung - auf den Variablen 1 ("Erklären") und 3 ("Wissen") als signifikant. Lehrer betonen des weiteren das Merkmal "Gerechtigkeit" stärker, während Lehramtsanwärter hinwiederum "Verständnis" höher einschätzen. "Strenge" und "Leistungsforderung" werden von Lehrern stärker gewichtet; dies gilt auch für die Variable "Äußeres".

Insgesamt ist festzustellen, daß Lehramtsanwärter "Verständnis", "Gemeinschaftssinn" und "Schülerorientierung", also Merkmale mit deutlicher Schülerzentrierung, als besonders wichtig für die Kennzeichnung des "guten Lehrers" erachten, Lehrer aber in Relation dazu auch Führungsqualitäten, "Strenge" und "Leistung" sowie das äußere Erscheinungsbild betonen. Darin mag sich vielleicht der Mangel an Praxisorientierung in der Lehrerausbildung niederschlagen. Vielleicht führen auch längere Erfahrungen von Lehrern im Umgang mit den Schülern dazu, daß Erfordernisse der Realität anders wahrgenommen werden oder - dies ist nicht auszuschließen - Deformationen der Person ("deformations professionnelles") entstehen, die härtere Reaktionen/Maßnahmen bewirken.

##### - Lehrer - Schulverwaltungsbeamte:

Eventuell mitbedingt durch den geringen Stichprobenumfang im Bereich "Schulverwaltung" zeigen sich nur wenige Unterschiede in folgenden Variablen: Schulräte u.a. betonen stärker als Lehrer das Moment des selbständigen Schülerhandelns ( $s < 0.01$ ) und vor allen Dingen - dies mit geradezu extremer Ausprägung - den "gut vorbereiteten Unterricht". Lehrer hingegen schätzen das Merkmal "Ehrlichkeit" ( $s < 0.01$ ) höher ein. Die geringen Differenzen auf den einzelnen Variablen deuten auf eine hohe Übereinstimmung in der Auffassung beider Gruppen hinsichtlich des "guten Lehrers" hin. Besonders auffällig ist jedoch der Unterschied auf der Variablen 10: Hier sollten Lehrer auf der Hut sein, wenn sie Schulräte hinsichtlich der von ihnen bevorzugten Qualitäten des Lehrers versuchen zu taxieren: Der "gut vorbereitete Unterricht" spielt bei ihnen

sowohl absolut als auch relativ eine sehr bedeutende Rolle.

Dieses Ergebnis wird im Vergleich Lehramtsanwärter - Schulumtsdirektoren bestätigt: Neben dem besonders hohen (relativen) Rating auf Variable 10 ist noch die Bedeutung der Variable 17 (Leistungsförderung) bei den Schulverwaltungsbeamten hervorzuheben.

### 3.4 Dimensionierung

Untersuchungen zur faktoriellen Struktur des Lehrer-Idealbildes erbrachten zwar in beeindruckender Zuverlässigkeit uneinheitliche Ergebnisse, dennoch lassen sich tendentiell systematische Strukturen erkennen, die vor allem in einer Dualisierung des Lehrerbildes bestehen:

Sowohl in den klassischen Typologien (s.o.) als auch in empirischen Erhebungen erscheinen sehr häufig zwei Dimensionen, die die herkömmliche Dichotomie innerhalb der Lehrertätigkeit und auch des Lehrerselbstverständnisses reproduzieren. Bis hinein in Unterrichtskonzeptionen (vgl. GLÖCKEL 1990), Einleitungen und Inhalten von Lehrplänen, Beschreibungen von Aufgaben der Lehrer etc. wird zwischen den Bereichen "Erziehung" und "Unterricht" unterschieden, die man nun in verschiedener Akzentuierung auch auf das Lehrerbild projizieren kann.

"Erfahrungsgeleitet-induktiv" (DÖRING 1989, S. 103) werden, und dies ist wohl die bekannteste Unterscheidung, von CASELMANN (1949) zwei für uns wichtige Lehrertypen ("Wesensformen") konstruiert: der "paidotrope" und der "logotrope" Lehrer. Caselmann unterscheidet genauer zwischen drei Variablenpaaren, die ein Netz durchaus auch heute noch bedenkenswerter Kategorien aufspannen: a) allgemeine Orientierung: Welt/Kind, die eben den paidotropen/-logotropen Lehrer kennzeichnet - diese ist für uns im weiteren bedeutsam, b) Kontrolle: autoritativ/mitmenschlich, c) Unterrichtsauffassung: wissenschaftlich-systematisch/künstlerisch-organisch/praktisch. Als "paidotrop" wäre ein Lehrer zu bezeichnen, der seine Berufsauffassung eher vom Kind her gewinnt, ihm mit Verständnis und Wärme, Achtung und pädagogischer Liebe begegnet, erzieherische Aufgaben sind ihm wichtiger als unterrichtliche. Wir erkennen bei ihm deutlich die Merkmale der "emotionalen Dimension" der Erzieherpersönlichkeit bei TAUSCH, TAUSCH wieder ("Erziehungspsychologie" bis zur 7. Auflage), die, allerdings mit empirischen Methoden, ebenso zwei Merkmalsdimensionen gewonnen haben: emotionale Dimension (Wertschätzung, emotionale Wärme, Zuneigung, Verständnis, Reversibilität) und Lenkungs-Dimension. Der "paidotrope" Lehrer Caselmanns würde sehr hohe Ausprägungen auf der "emotionalen Dimension" erreichen. Der "logotrope" Lehrer läßt sich als primär an Welt, Sache, Stoff orientiert kennzeichnen. Unterricht, Wissen und Können,

Leistung sind für sein berufliches Selbstverständnis relevanter als emotionale Beziehungsvariablen. Bei KOB (1958) finden wir die Unterscheidung Caselmanns in empirisch-soziologischer Typisierung wieder. Wir finden sie auch cum grano salis auf Skalen verschiedener diagnostischer Inventarien (z.B. KSE, vgl. KOCH et al. 1972).

HOFER (1982) weist auf zwei zentrale "Themen" in einer Vielzahl von Untersuchungen zur Beurteilung des Lehrers durch Schüler hin (Literaturvergleich), "mastery theme" (leistungsbezogene Urteile) und "love theme" (sympathiebezogene Urteile; Wunsch nach Wärme, Verständnis, Echtheit, Vertrauen).

Zweifaktorielle Strukturen fanden sich auch in den Untersuchungen von GRUBITZSCH, VOGT (1970: Affinitätsanalyse Lehrerwunschbild vs. andere Personen auf der Basis von Adjektivlisten):

I. emotionale Zuwendung und Verständnis,

II. autoritative Unnachgiebigkeit, Distanziertheit und Strenge;

(allerdings wurde auch ein III. Faktor gefunden, der jedoch nur für ältere Schüler als "Leistungsfähigkeit und Geschicklichkeit" interpretierbar wäre).

ROLOFF (1973) kommt mit ähnlicher Methodik zu analogen dualen Strukturen. SEIFERT (1974) konnte in einer Untersuchung mit Hilfe eines Polaritätsprofils bei Handelsschülern und -akademikern ebenfalls zwei, der Caselmannschen Unterscheidung sehr ähnliche Faktoren extrahieren:

I. kooperativ-partnerschaftliches Führungsverhalten bei vorwiegend positiver Gestimmtheit und affektiver Ausgewogenheit des Lehrers verbunden mit Anerkennung, Kontaktbereitschaft und Verständnis gegenüber dem Schüler,

II. interessante, anschaulich-praxisnahe, schülerangepaßte Unterrichtsgestaltung.

In einer erheblichen Anzahl von Untersuchungen resultierten drei Dimensionen. ACHTENHAGEN, SEMBILL, STEINHOFF (1979) fanden drei Faktoren, die die implizite Persönlichkeitstheorie der Schüler bezüglich des Lehrers bestimmen sollen:

(1) die emotionale Beziehung zwischen Lehrer und Schüler,

(2) die Unterrichts Atmosphäre,

(3) kognitive und didaktische Fähigkeiten.

MASENDORF, TSCHERNER (1973) erhielten in einer Fragebogenerhebung bei Haupt- und Gesamtschülern drei Faktoren, die das Unterrichtsverhalten der beurteilten Lehrer erklärten:

I. Unterstützung (Hilfe, Förderung, freundliche Zuwendung),

II. Strenge (Tadel, Blamieren, Schimpfen, Strafen),

III. ausgleichendes Gewährenlassen (Nachgiebigkeit, Verständnis).

RYANS (1960) fand ebenfalls drei Dimensionen des Erziehverhaltens (vgl. PAUSE 1972; den jeweils negativen Pol führen wir hier nicht mit auf):  
 I. herzliches, verständnisvolles, freundliches Lehrerverhalten,  
 II. verantwortliches, geschäftsmäßiges, systematisches Lehrerverhalten,  
 III. anregendes, phantasievolles, bewegtes Lehrerverhalten.

Bei KLINKER, STOPPERAM (1971) waren "Persönlichkeitsmerkmale des (von den Schülern beurteilten) erfolgreichen Lehrers" (in der ehemaligen DDR) auf vier Dimensionen zu reduzieren:  
 I. Achtung und Anerkennung der Schülerpersönlichkeit,  
 II. Durchsetzen hoher Forderungen,  
 III. außerunterrichtliche Tätigkeit,  
 IV. politische Haltung.

Andere Untersuchungen, z.B. VELDMAN, PECK (1963, 1969 bei Lehrerstudenten), fanden fünf (in der Anschlußuntersuchung 1969: sechs) Faktoren, die das von Schülern beurteilte Lehrerverhalten abbildeten:  
 1. emotionale Dimension: friendly, cheerful, admired,  
 2. kognitive Fähigkeiten: knowledgeable, poised,  
 3. anregender Unterricht: interesting, preferred,  
 4. strenge Kontrolle: strict control,  
 5. demokratische Beteiligung: democratic procedure.  
 Fünf Faktoren waren es auch bei GAGE et al. (1955), wobei wiederum emotionale Wärme, Kenntnis der Schülerperson, anregender Unterricht deutlich zu erkennen sind.

Sechs unabhängige Dimensionen resultierten bei WHITE, DEKLE (1966; Beurteilungen von Schülern der 5. bis 7. Klasse bezüglich ihrer Lehrerinnen), wobei die Inhalte von fünf Faktoren sich in etwa mit denen bei VELDMAN, PECK deckten. Sieben Dimensionen unterscheiden SCHENK (1977) sowie OLMSTEDT et al. (1974; Clusteranalyse); SOLOMON et al. (1964) bringen es auf acht Dimensionen.

Es bleibt festzuhalten, daß die duale Grundstruktur paidotrop/logotrop, emotionale/sachliche Orientierung etc. sich in fast allen Untersuchungen abbildet, jedoch offensichtlich der Komplexität der dimensional Strukturierung des Merkmalsbereichs der Lehrerpersönlichkeit bzw. des Lehrerverhaltens nicht immer gerecht wird. Freundliche Zuwendung wäre ggf. zu ergänzen durch distanzierte Sachlichkeit, anregender Unterricht durch strenge Kontrolle/-Leistungsbetonung u.ä.

Auch wenn der Versuch einer orthogonalen Strukturierung unseres Variablen-Pools durchaus kritisch betrachtet werden kann (vgl. GIGERENZER 1991; van BUER 1992), da sie differenzierte Interaktionen nicht berücksichtigt, entschieden wir uns für ein entsprechendes Verfahren (Hauptkomponentenanalyse; SPSSX: FACTOR, abgebildete Matrizen beziehen sich auf varimax-rotierte Ergebnisse), um die konzeptuell unterstellte Unabhängigkeit der einzelnen Dimensionen am deutlichsten abzubilden und eine weitgehende Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit denen anderer Untersuchungen herzustellen.

a) Dimensionierung in der Schülerstichprobe

Die Merkmale unseres Variablenpools lassen sich - legt man das Schülersample zugrunde - auf vier Dimensionen verteilen, die ähnlich auch in anderen Untersuchungen zu finden sind. Zu betonen ist, daß von den vier resultierenden Faktoren weniger als 50 % der Gesamtvarianz erklärt werden, wobei der erste Faktor die höchste Bedeutsamkeit besitzt: 21 % der Varianz werden durch ihn aufgeklärt.

Tabelle 11b

Faktor	Eigenwert	Anteil an der Gesamtvarianz (%)
1	3,73598	20,8
2	1,94029	10,8
3	1,31453	7,3
4	1,24676	6,9

Tabelle 11c

Varimax-rotierte Faktorenmatrix

Variable	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
V01	0,17178	0,03465	0,59628	0,01633
V02	0,03024	0,17014	0,58448	0,19865
V03	0,49071	0,25853	0,28876	-0,08885
V04	0,05731	0,35137	0,22943	0,15638
V05	0,04890	0,32188	0,32592	0,17447
V06	-0,07554	0,53510	0,22030	0,13364
V07	0,31245	0,38067	0,30843	-0,03185
V08	0,12932	0,35299	0,19474	0,26224
V09	0,01042	0,15295	0,30757	0,29121
V10	0,63639	0,16869	0,10997	-0,04801
V11	0,11216	0,26899	0,25245	0,29101
V12	0,60955	-0,09552	0,07915	0,14402
V13	0,44662	0,30272	-0,08854	0,09015
V14	0,03791	0,10663	0,14265	0,52939
V15	0,05527	0,36969	0,03046	0,28766
V16	0,03283	0,36197	-0,00903	0,42478
V17	0,56482	-0,11605	0,05841	0,20530
V18	0,08222	0,06523	0,08325	0,46861



Entsprechend unserer obigen Vermutung stellen wir fest, daß eine Zweifachdimensionierung von Merkmalen des Lehrerrideals bei Schülern u.U. zu schlicht gerät, da Schüler im Bereich der logotropen Merkmale anscheinend zwischen eher person-distanzierter Sachorientierung (F1) und sachbetonter Schülerorientierung (F3; vielleicht die Dimension, die dem logotropen Lehrer am nächsten kommt) unterscheiden.

Tabelle 11d

Faktorenstruktur: Schüler

Variable	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
V01			x	
V02			x	
V03	x			
V04		x		
V05		x	x	
V06		x		
V07		x		
V08		x		
V09			x	x
V10	x			
V11			x	
V12	x			
V13	x			
V14				x
V15		x		
V16		x		x
V17	x			
V18				x

x - nicht eindeutig zuzuordnen

Der *erste*, didaktisch zu kennzeichnende *Faktor*, charakterisiert den Lehrer, der sich durch ein breites Wissen auszeichnet, seinen Unterricht gut vorbereitet, Leistung fordert, auf Konsequenz und Strenge Wert legt, aber auch Kollegialität walten läßt. Man könnte ihm weiterhin Variable 7 ("Äußeres") zuordnen; dies entspräche auch der inhaltlichen Ausprägung dieses Faktors. Besonders hoch laden auf ihm Strenge, Leistungsorientierung und gut vorbereiteter Unterricht. Hauptschüler verknüpfen offensichtlich Wissen (Tendenz zur persönlichen Distanziertheit?) und die Tatsache, daß der Lehrer großen Wert auf einen gut vorbereiteten Unterricht legt, mit Zügen von Strenge und Leistungsbetonung.

Aufgrund dieser Gewichtung bezeichnen wir den ersten Faktor als "*persönlich distanzierte Sach- und Leistungsorientierung*".

Der *dritte*, ebenfalls wesentlich didaktisch bestimmte *Faktor* (statistisch allerdings weniger bedeutsam) kennzeichnet den Lehrer, der gut erklären kann, sich dabei Zeit für den Schüler nimmt (Geduld aufbringt), einen insgesamt abwechslungsreichen Unterricht hält (nicht eindeutig), aber dabei niemanden bevorzugt ("Gerechtigkeit", ebenfalls nicht eindeutig). Der Schwerpunkt liegt auf "geduldigem Erklären". Wir bezeichnen den Faktor als "*geduldig-individuelles Vermitteln*".

Der *zweite*, bedeutsamere *Faktor* wird von uns als "*affektiv akzentuierte Schülerorientierung des Unterrichts*" umschrieben; er stellt sich inhaltlich sehr differenziert dar: Ausprägungen dieser Dimension beziehen sich auf einen stärker schülerzentrierten Unterricht, der ergänzt wird durch eine fesselnde Art bei lehrerzentrierten Tätigkeiten (Erzählung, Demonstration); aber auch Humor und häufiges Loben der Schüler stellen weitere wesentliche Inhalte dar.

Der *vierte Faktor* legt den Akzent eindeutig auf die von uns so bezeichneten sozio-emotionalen Variablen im engeren Sinne "Verständnis" (diese lädt hier am höchsten), "Menschlichkeit", "Gerechtigkeit" (nicht eindeutig) sowie "Gemeinschaftssinn" (mit Einschränkungen). Wir können ihn deshalb prägnant als *emotionalen Faktor* betiteln.

Diese vierdimensionale Struktur entspricht in etwa auch der Ordnung im Sample der Studenten und Lehramtsanwärter, wobei dort auffällt, daß die Variable 18 ("Menschlichkeit") - und zwar negativ - auf dem(selben) zweiten Faktor lädt, die Strenge, die dort abgebildet wird, also eher unmenschliche Züge trägt (Unverständnis, Kälte). Dies wirft ein Licht auf die Auffassung von Studenten und Lehramtsanwärtern bezüglich Leistungsorientierung und Konsequenz.

b) Dimensionierung in der Lehrerstichprobe

Tabelle 12b

Faktor	Eigenwert	Anteil an der Gesamtvarianz (%)
1	5,40707	30,0
2	1,95542	10,9
3	1,35439	7,5
4	1,12282	6,2

Tabelle 12d

Faktorenstruktur: Lehrer

Variable	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
V01			x	
V02	x			
V03			x	
V04		x		
V05	x			
V06	x			
V07		x		x
V08	x			x
V09	x			
V10			x	
V11			x	
V12				x
V13		x		
V14	x			
V15		x		
V16		x		
V17				x
V18	x			

Wenden wir dasselbe methodische Verfahren auf die Ratings der Lehrer an, ergibt sich ebenfalls eine Vierfachdimensionierung des Idealbilds, wobei der *erste Faktor* immerhin 30 % der Gesamtvarianz erklärt. Wir können ihn als *"emotionalen Faktor im weiteren Sinne"* bezeichnen, weil auf ihm sehr deutlich die Variablen "Menschlichkeit", "Verständnis" und "Gerechtigkeit" laden, weiterhin "Geduld", "Natürlichkeit" und "Humor".

Tabelle 12c

Varimax-rotierte Faktorenmatrix

Variable	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
V01	0,30401	-0,12171	0,48266	0,33876
V02	0,60675	0,14833	0,10060	0,03576
V03	0,12626	0,18352	0,39355	0,36688
V04	0,09966	0,38539	0,33684	0,09947
V05	0,52794	0,25325	0,01371	0,24503
V06	0,56578	0,45909	-0,02124	0,13570
V07	0,27561	0,38183	0,07715	0,35999
V08	0,41265	0,22168	0,24509	0,37317
V09	0,48723	0,04630	0,17985	0,10817
V10	0,06687	0,16526	0,66722	0,17409
V11	0,19172	0,21619	0,58589	0,22812
V12	0,17254	0,01346	0,17322	0,59261
V13	0,23687	0,60423	-0,00815	0,24053
V14	0,56448	0,22451	0,18276	-0,08214
V15	0,23406	0,65972	0,28176	-0,06149
V16	0,27042	0,64166	0,18176	0,00364
V17	-0,11558	0,08182	0,28541	0,57349
V18	0,49203	0,18952	0,06145	0,06200

Der *zweite Faktor* (11 %) ist inhaltlich schwerer zu fassen. Gemeinschafts- und Schülerorientierung kennzeichnen ihn im besonderen. Auf ihm laden die Variablen "Kollegialität", "Gemeinschaftssinn" und "Lob" besonders hoch, schwächer "Schülerhandeln" und "Äußeres". Wegen der deutlicheren inhaltlichen Identität ordnen wir letztere anderen Faktoren zu, auf denen sie ähnlich hoch lädt. Wir bezeichnen den zweiten Faktor als *"soziale Orientierung"*, wobei wir unsere bisherige Zusammenfassung von "sozial" und "emotional" in diesem Falle aufgeben.

Eine allgemein *"fachlich-didaktische Orientierung"* (die dem logotropen Lehrer Caselmanns wieder am nächsten kommt) läßt der *dritte Faktor* erkennen: Durch ihn wird der Lehrer gekennzeichnet, der sehr viel weiß, sein Wissen gut an den Mann bringen kann (V1 und V11), den Unterricht gut vorbereitet und abwechslungsreich gestaltet (ggf. auch auf die Selbsttätigkeit der Schüler besonderen Wert legt).

Auf dem *vierten Faktor* laden eindeutig Items, die Strenge und Leistungsorientierung beinhalten, wir nennen ihn deshalb kurz *"Strenge"*. Eventuell können wir auch Item 7 ("Äußeres") auf diesem Faktor plazieren; die Variable "Wissen" wirft ihren Schatten noch in diese Dimension hinein (im Schülersample war sie ihr eindeutig zuzuordnen).

Wir stellen hier also wieder in ziemlicher Klarheit personorientierte und sachorientierte Haltungen/Verhaltensweisen fest (die den Caselmannschen "Wesensformen" sehr nahe kommen), wobei sich Personorientierung noch ausdifferenziert in eine emotionale und eine eher soziale Variablengruppe,

Sachorientierung in eine fachlich-didaktische Gruppe und unpersönlich-strenge Haltungen/Verhaltensweisen.

Insgesamt ist in den beiden Stichproben "Schüler" und "Lehrer" festzustellen, daß sich der paidotrope Sektor in zwei Dimensionen teilt, wovon die Dimension "Emotionalität" in beiden Stichproben deutlich konturiert, die zweite Dimension jedoch inhaltlich unterschiedlich ausfällt; im logotropen Sektor kann zwischen den Dimensionen "eher schülerorientierte didaktische Bemühungen" und "strenge Kontrolle" unterschieden werden. Wir kommen mit dieser Dimensionierung den Ergebnissen von VELDMAN, PECK (1963) am nächsten.

c) zweifaktorielle Dimensionierungen

Tabelle 13a

**Varimax-rotierte Faktorenmatrix (Schüler D 9)**  
2-faktorielle Lösung

Variable	Faktor 1	Faktor 2
V01	0,28287	0,25650
V02	0,45159	0,11775
V03	0,22628	0,51637
V04	0,40928	0,14508
V05	0,48725	0,08067
V06	0,58032	-0,02066
V07	0,21396	0,29270
V08	0,49261	0,16520
V09	0,42873	0,08494
V10	0,05728	0,66779
V11	0,46777	0,10752
V12	-0,02197	0,58628
V13	0,18384	0,45080
V14	0,43761	0,03145
V15	0,42850	0,07899
V16	0,48078	0,05720
V17	-0,01466	0,52501
V18	0,33821	0,07262

Wir haben in beiden Stichproben noch einmal zweifaktorielle Analysen durchgeführt. Bei den "Schülern" resultiert dabei ein Faktor (F2), der sich wiederum als "Strenge" kennzeichnen läßt und durch seine Separierung besonderes Gewicht erhält. Auf ihm laden die Items 10, 12 und 17. Alle anderen Items, zusammenfassend als "sozio-emotional betontes didaktisches Handeln" bezeichnet, lassen sich dem ersten Faktor zuordnen.

Tabelle 13b

**Varimax-rotierte Faktorenmatrix (Lehrer)**  
(2-faktorielle Lösung)

Variable	Faktor 1	Faktor 2
V01	0,14573	0,56589
V02	0,54346	0,10728
V03	0,20503	0,55420
V04	0,32690	0,31758
V05	0,55428	0,18407
V06	0,73229	0,08395
V07	0,44663	0,30904
V08	0,44809	0,44265
V09	0,38993	0,20776
V10	0,16599	0,58227
V11	0,28576	0,58106
V12	0,12925	0,50965
V13	0,55070	0,17419
V14	0,56852	0,08644
V15	0,58591	0,18259
V16	0,61043	0,15337
V17	-0,03993	0,58470
V18	0,45090	0,09233

Im Sample der "Lehrer" ist ähnlich zu unterscheiden, wobei jedoch der zweite Faktor differenzierter ausfällt. Wir können ihn insgesamt als logotrope Orientierung fassen. Es laden auf ihm die Items "Erklären", "Wissen", "Unterrichtsvorbereitung", "abwechslungsreicher Unterricht", "Strenge" und "Leistungsorientierung", wobei die Items "Schülerhandeln" und "fesselnde Art" nicht eindeutig zuzuordnen sind. Der erste Faktor ist mit "paidotrop" gut zu beschreiben: Es laden auf ihm alle sozio-emotionalen Kategorien, zudem "Kollegialität", "Lob" und "Gemeinschaftssinn" sowie "Äußeres"; auch mit den weiteren didaktischen Variablen (Variable 4 und 8), die ihm zugeordnet werden könnten, ergibt sich ein interpretativ abgerundetes Bild.

**Tabelle 13c** Verteilung der Variablen bei 2-faktorieller Lösung:  
Schüler (a), Lehramtsstudenten (b), Lehramtsanwärter (c)

Variable	Faktor 1	Faktor 2
V01	abc	
V02	abc	
V03	abc	
V04	abc	
V05	abc	
V06	abc	
V07	abc	
V08	abc	
V09	abc	
V10	bc	ab
V11	abc	
V12	bc	ab
V13	abc	
V14	ab	c
V15	abc	
V16	abc	
V17	c	abc
V18	a	bc

b, c - nicht eindeutig zuzuordnen

**Tabelle 13d** Verteilung der Variablen bei 2-faktorieller Lösung:  
Lehrer (a) und Schulverwaltungsbeamte (b)

Variable	Faktor 1	Faktor 2
V01		ab
V02	ab	
V03	b	a
V04	ab	a
V05	ab	
V06	ab	
V07	ab	
V08	a	ab
V09	ab	
V10		ab
V11		ab
V12		ab
V13	ab	
V14	ab	
V15	ab	
V16	ab	
V17		ab
V18	ab	

a - nicht eindeutig zuzuordnen

d) Ergebnisse weiterer Faktorenanalysen

**Tabelle 14**

Faktorenstruktur: Lehramtsstudenten

Variable	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
V01			x		
V02			x		
V03	x				
V04					x
V05		x			
V06				x	
V07	x				
V08				x	
V09		x			
V10	x				
V11			x		
V12	x				
V13	x				
V14		x			
V15					x
V16		x			
V17	x				
V18		x			

- Im Faktorenbündel bei *Lehramtsstudenten* zeichnet sich, dort jedoch in fünf Dimensionen (57% der Gesamtvarianz), eine ähnliche Struktur ab:

F1 "Strenge, Sachorientierung" (25% der Gesamtvarianz): "Wissen", "gut vorbereiteter Unterricht", "Konsequenz", "Leistungsorientierung", "Äußeres" und "Kollegialität". "Kollegialität" wäre hier vielleicht so zu interpretieren, daß Lehrer auf Kontakte zu Kollegen stärkeren Wert legen als auf Beziehungen zu den Schülern.

F2 "sozio-emotionaler Faktor": Der zweite Faktor ist wieder eindeutig pädagogisch bestimmt; er beschreibt die stärkere pädagogische Orientierung des Lehrers: Es laden auf ihm "Ehrlichkeit", "Gerechtigkeit", "Verständnis", "Menschlichkeit" und "Gemeinschaftssinn".

F3 "positive Lehrerzentrierung": "gut erklären", "abwechslungsreicher Unterricht" und "Geduld". "Erklären" ist bereits des öfteren in enger Kopplung mit "Geduld" aufgetreten. Eher lehrerzentrierte Tätigkeiten der Unterrichtsgestaltung werden hier in einem positiven Sinne gebündelt.

F4 "humorvolle, fesselnde Art": Im vierten Faktor werden expressive Akzente zusammengefaßt. Auf ihm laden lediglich die Items "Humor" und "fesselnde

Art". Ebenso besteht die letzte Dimension nur aus zwei Merkmalen: F5 "Schülerorientierung": "Schülerhandeln" und "Loben".  
Trotz der relativen Unübersichtlichkeit der Ergebnisse können wir wieder insbesondere auf die deutliche Ausprägung der bereits bekannten Faktoren "Strenge" und "Emotionalität" verweisen. Der Faktor "fachlich-didaktische Orientierung" zeichnet sich hier jedoch nicht eindeutig ab.

- In der Stichprobe der *Lehramtsanwärter* erreicht die höchste Bedeutsamkeit wieder der uns vertraute emotionale Faktor:

Tabelle 15

Faktorenstruktur: Lehramtsanwärter

Variable	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
V01			x		
V02			x		
V03		x			
V04				x	
V05	x				
V06	x				
V07		x			
V08			x		
V09					x
V10		x			
V11				x	
V12		x			
V13		x			
V14	x				
V15	x				
V16	x				
V17		x			
V18	x				

F1 "sozio-emotionaler Faktor" (32%): "Natürlichkeit", "Humor", "Verständnis", "Menschlichkeit", "Lob" und "Gemeinschaftssinn", gefolgt von  
F2 "Strenge, Sachorientierung": "Wissen", "gut vorbereiteter Unterricht", "Strenge", "Leistungsorientierung", "Kollegialität" und "Äußeres". Der dritte Faktor umfaßt - wie in der Stichprobe der Lehrerstudenten - Merkmale einer  
F3 "positiven lehrerzentrierten Darbietung": "gut erklären", "Geduld" und "fesselnde Art".  
F4 "schülerorientierter, interessanter Unterricht": Auf dem vierten Faktor laden stärker schülerorientierte didaktische Kriterien ("Schülerhandeln", "abwechslungsreicher Unterricht").

F5 "Gerechtigkeit": Der fünfte Faktor fällt mit dem Item "Gerechtigkeit" zusammen.  
Die fünf Faktoren erklären 67% der Gesamtvarianz. Sieht man von der Separierung der Variable "Gerechtigkeit" ab, entspricht die Dimensionierung unserer Merkmale bei den Lehramtsanwärtern annähernd der bei den Lehrerstudenten. Die Variable "Gerechtigkeit", da sie nicht mit anderen sozio-emotionalen Merkmalen entsprechend hoch kovariiert, scheint in der Auffassung der Lehramtsanwärter eine besondere, herausragende Position einzunehmen; dies kann vielleicht mit dem Wert, den Lehramtsanwärter - in ihrer Situation als Dienstanfänger - auf eine gerechte (personunabhängige) Benotung legen, erklärt werden.

- Bei *Schulverwaltungsbeamten* resultiert wiederum ein sehr bedeutsamer Faktor, der in den anderen Stichproben ebenso deutlich hervortrat und den wir als "emotionalen Faktor" oder "pädagogische Orientierung" gekennzeichnet haben:

Tabelle 16

Faktorenstruktur: Schulverwaltungsbeamte

Variabel	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
V01			x	
V02		x		
V03	x			
V04	x			
V05	x			
V06				x
V07	x			
V08			x	
V09		x		
V10			x	
V11			x	
V12			x	
V13	x			
V14		x		
V15				x
V16				x
V17			x	
V18		x		

F2 "sozio-emotionale Orientierung I": "Gerechtigkeit", "Verständnis", "Menschlichkeit" und "Geduld"; hinzutritt abermals eine Dimension, in der Strenge und stärkere didaktische Orientierung dominieren:

F3 "lehrerzentrierte Vermittlung, Strenge": "gut erklären", "fesselnde Art", "abwechslungsreicher Unterricht", "gut vorbereiteter Unterricht", "Strenge" und "Leistungsorientierung".

F1 "schülerzentrierte Vermittlung": formiert einen eher unspezifischen Faktor, der jedoch die meiste Varianz (51%) erklärt: "Wissen", "Natürlichkeit", "Schülerhandeln", "Ehrlichkeit", "Äußeres" und "Kollegialität".

F4 "emotional-soziale Orientierung II": beinhaltet ebenfalls emotionale Variablen, hier jedoch - in Gegensatz zu F1 - mit der Betonung des sozialen Aspekts: "Humor", "Lob" und "Gemeinschaftssinn".

Die vier Faktoren erklären 79% der Gesamtvarianz. Über das Bild des "guten Lehrers" herrscht bei Schulverwaltungsbeamten offensichtlich weitgehendere Einigkeit.

*Analysiert man die Ergebnisse der Faktorenanalysen im Überblick, läßt sich durchaus die grobe duale Strukturierung, die in vielen Untersuchungen gefunden wurde, wiederentdecken, allerdings in ausdifferenzierter Form. Sehr deutlich zeichnet sich jeweils ein "emotionaler Faktor" ab ("Verständnis", "Menschlichkeit", auch "Geduld", "Gerechtigkeit"); daneben tritt immer wieder auffällig ein Faktor "Strenge, Leistungsorientierung" hervor, dem jedoch in einzelnen Stichproben weitere Inhalte zugeordnet werden, die einen eher lehrerzentrierten Unterricht betreffen. Diese sachorientierte, "lehrerzentrierte Auffassung von Unterricht" ("Erklären", "Wissen", "abwechslungsreicher Unterricht", "gut vorbereiteter Unterricht"; nicht immer eindeutig) kann in einzelnen Stichproben jedoch als dritte unabhängige Dimension separiert werden. "Schülerorientierung" ("Schülerhandeln", "Lob", "Gemeinschaftssinn" etc.) ergibt sich häufig, allerdings nicht durchgehend, als vierte Dimension.*

### 3.5 Weitere Ergebnisse

Es wurde eine Vielzahl weiterer Ergebnisse gewonnen. Wir wollen nur wenige davon kurz vorstellen.

- In nonparametrischen Untersuchungen (Kruskal-Wallis-Test) wurden häufig signifikante Unterschiede zwischen Schulen auf mehreren unserer Variablen gefunden, die in Paar-Vergleichen noch weiter geprüft wurden. Dabei stellte sich heraus, daß es offensichtlich individuelle Kennzeichen gibt, die die Atmosphäre einer Schule prägen und die sich in den Ratings zum Lehrerbild manifestieren. An manchen Schulen dominieren eher strenge, didaktische Orientierungen, an anderen eher personbezogene Merkmale im Lehrerbild. Dies könnte sich entsprechend auf das Schulklima auswirken: ordnungsorientiert, kühl, unpersön-

lich vs. freundlich, warm, integrativ. Auswirkungen auf das unterrichtliche und außerunterrichtliche Verhalten der Schüler sind davon zu erwarten (vgl. wieder FEND 1977). In welcher Art (gleichförmig oder gegensätzlich) sich atmosphärische Bedingungen an einer Schule im Lehrerbild verschiedener Personengruppen ausdrücken bzw. inwieweit Wechselwirkungen zwischen Atmosphäre und Einstellung stattfinden, sollte im weiteren noch untersucht werden.

- Der Vergleich zwischen einzelnen Klassen an *einer* Schule (wir haben nur Schulen einbezogen, die mehr als zwei Klassen in der neunten Jahrgangsstufe führen) fiel in und zwischen den Schulen sehr unterschiedlich aus. Einflüsse des Schulklimas auf das Lehrerbild der Schüler scheinen insgesamt weniger bedeutsam zu sein als Wirkungen von Wahrnehmungen der Schüler hinsichtlich spezifischer Merkmale der in der Klasse live agierenden Lehrperson. Wir vermuten, daß entsprechende Einstellungen und Vorstellungen des Lehrers (dessen Idealbild) sich deutlich erfahrbar in seinem unterrichtlichen bzw. nebenunterrichtlichen Verhalten ausdrücken, so daß er gleichsam als - zumeist positive - Vorlage für die Konfiguration des Lehrer-Idealbilds bei den Schülern fungiert.

- Vergleiche zwischen Erstsemestern und höheren Semestern in der Stichprobe "Lehrerstudenten" ergaben, daß Studenten in höheren Semestern stärker die Merkmale "Schülerhandeln", "Strenge", "gut vorbereiteter Unterricht" sowie "Äußeres" betonen. Es scheint sich hier bereits eine Annäherung an das Idealbild des Lehrers bei Lehramtsanwärtern anzudeuten.

- Wenn wir das Lehrerbild von Grundschulstudenten mit dem von Hauptschulstudenten vergleichen, stellen wir fest, daß diese vor allem Wert auf "Konsequenz" und "Leistungsorientierung" legen, Grundschulstudenten hingegen "fesselnde Art" und "abwechslungsreichen Unterricht" sowie "Aspekte des Schullebens" betonen. Diese Ergebnisse entsprechen unseren Erwartungen.

- Der Vergleich des Idealbilds zwischen Studenten bezüglich ihres Hauptfaches (nicht vertieft zu studierenden Faches), Deutsch oder Mathematik (andere Fächer wurden nicht berücksichtigt), ergab keine bedeutsamen Unterschiede.

- Auch bei Vergleichen zwischen Lehrern und Rektoren waren keine Unterschiede festzustellen (Ausnahme: "Wissen", das von Lehrern höher eingeschätzt wurde).

- Beim Vergleich der Lehrer, die in Nürnberg-Stadt bzw. Nürnberg-Land unterrichten, sind lediglich Unterschiede auf der Variable "Gerechtigkeit" zu finden, die Lehrer in Nürnberg-Land höher einordnen; dies dürfte auch der

Grund sein, warum im engeren sozio-emotionalen Paket (SOZENG) höhere Einschätzungen von Lehrern in Nürnberg-Land vorliegen.

- Geschlechtsanalysen in der Stichprobe "Lehrer" ergaben lediglich, daß weibliche Lehrer das "gepflegte Äußere" relativ stärker gewichteten, männliche Lehrer hingegen die "Leistungsorientierung" (Rangplätze).

- Keine auffälligen Unterschiede ergaben sich bezüglich des Dienstalters (jüngere Lehrer scheinen "Leistung" jedoch stärker zu bewerten).

- Bei Lehramtsanwärtern fallen Unterschiede bezüglich der örtlichen Lage ihrer Schulen auf: Lehramtsanwärter, die im Bereich Nürnberg-Stadt unterrichten, schätzen sozio-emotionale Qualitäten höher ein (Variablen 2, 5, 16, 18) als Lehramtsanwärter im Bereich Nürnberg-Land (absolute Häufigkeiten). Hier scheinen die erzieherischen Bedingungen (soziale Herkunft der Schüler) in den Stadtschulen Einfluß auszuüben: Unterrichtliche Ziele werden eventuell zurückgestellt.

- Lehramtsanwärter, die sich für den Dienst an Hauptschulen vorbereiten, neigen zu einer höheren Einschätzung der Variable "abwechslungsreicher Unterricht", während Lehramtsanwärter für Grundschulen "Gerechtigkeit" stärker punkten.

- Geschlechtsspezifische Tendenzen zeigen sich bei Lehramtsanwärtern vor allem auf der Variable "Leistung" (höhere Bewertung durch männliche Personen) und "Menschlichkeit" (höhere Bewertung durch weibliche Personen).

- Weiterhin sind Unterschiede zwischen einzelnen Seminaren nachzuweisen (Kruskal-Wallis-Test); dies betrifft vor allem die Bewertung sozio-emotionaler Variablen. Auch fällt die hohe Übereinstimmung zwischen der Einschätzung der einzelnen Seminarrektoren und ihren Lehramtsanwärtern auf.

#### 4. Zusammenfassung und Diskussion

Wenn wir die Ausprägung der einzelnen Merkmale in den verschiedenen Stichproben bzw. ihre Relation interpretieren wollen, entstehen bestimmte Schwierigkeiten, die wir zu berücksichtigen haben:

Äußerungen hinsichtlich der Idealvorstellung bedeuten nicht zwangsläufig, daß die so beschriebenen Lehrer nur als märchenhafte Schemen existieren, in der schulischen Realität aber nicht zu finden sind. Schüler scheinen sich bei ihren Antworten an sogenannten "beliebten" Lehrern zu orientieren, die die von ihnen favorisierten Merkmale am stärksten repräsentieren. Verschiedene Unter-

suchungen zeigen, daß es durchaus eine beträchtliche Anzahl von Lehrern gibt, die den Vorstellungen der Schüler weitgehend entsprechen (z. B. 74 % bei FRÖHNER et al. 1956). Bei der Frage nach den Gründen für die positive Einschätzung des Lehrers werden Merkmale genannt, die auch wir in unserer Untersuchung vorgelegt haben: "Verständnis", "Gerechtigkeit", sinngemäß "Menschlichkeit", "Fürsorglichkeit"; weniger häufig, aber doch bedeutsam "fachliches Können" und "guter Unterricht". Ähnliche Ergebnisse finden wir bei KOB (1958), RUPPERT (1959), LOTTES, PINTHER (1966), BÄUERLE, KRATZ (1984): "Verständnis", "Gerechtigkeit", "Humor", "Menschlichkeit", "Geduld" etc.; bei CASTNER (1969) fällt die Kennzeichnung des "unsympathischen Lehrers" auf, der u. a. "alles durchgehen läßt": 17,7 % der Nennungen.

Man könnte davon ausgehen, daß sich Erwartungen und Einstellungen von Schülern heute verändert haben, sie nicht mehr ohne weiteres bereit sind, Lehrer ihrer Umgebung als Vorbild zu akzeptieren resp. generell Vorbehalte gegen "die Pauker" anbringen, die zu grundsätzlich anderen (vielleicht eher fatalistisch geprägten) Aussagen bezüglich des Lehrer-Idealbilds führen. Allerdings kommen CZERWENKA et al. (1988, S. 141) in einer breiten international vergleichenden Studie zu einem erstaunlichen, uns wohl vertrauten Resümee: "Allgemein scheinen Lehrer dann am ehesten akzeptiert zu werden, wenn sie ihr Unterrichtsfach mit Engagement vertreten, im allgemeinen freundlich und gerecht sind, sich aber auch durchsetzen können... humorvoll sind". Schüler würden das fachliche Wissen ihrer Lehrer als genügend einschätzen, jedoch deren methodische Kompetenz, solches zu vermitteln, bemängeln. Auch unsere Ergebnisse deuten keineswegs darauf hin, daß Wunschvorstellungen von Schülern bezüglich ihrer Lehrer heute "out" sind oder inhaltlich gänzlich andere Kreationen das fantasy-belastete Bewußtsein des Schülers besetzen.

Andererseits sind immer wieder deutliche Differenzen zwischen Wunschbild und Realität zu finden, die auch unsere Merkmale betreffen:

CLAASSEN, MÜNZEL (1977) stellten bei Berufsschülern fest, daß 35 % der Schüler dem Klassenlehrer zwar "Verständnis" bescheinigen, 65% der Schüler sich jedoch einen verständnisvollen Lehrer wünschen. Hier finden wir auch unterschiedliche Ausprägungen in Wunsch- und Realbild bei verschiedenen Untergruppen, so z.B. hinsichtlich der Variablen "Gerechtigkeit".

Sehr differenzierte Unterschiede zwischen Ist-Bild (Heterostereotyp) und Wunschbild zeigten sich in einer Untersuchung bei SCHREINER (1973; Gymnasiasten) und SEIFERT (1974), der mit Hilfe eines Polaritätsprofils Fachlehrer durch Handelsschüler einschätzen ließ. Im wesentlichen artikulierten die Schüler hier Wünsche bezüglich eines verstärkt emotional-partnerschaftlichen

bzw. weniger autoritativ-sachorientierten Verhaltens ihrer real erlebten Lehrer. Weniger deutliche Unterschiede resultierten in den Merkmalen "lebendige Unterrichtsgestaltung", "Gerechtigkeit" u.a. CZERWENKA et al. (1988) fanden, daß Hauptschüler ihre Lehrer zu einem hohen Anteil "negativ" beurteilten (41,3%). Allerdings fielen die Urteile von Realschülern und Gymnasiasten bezüglich ihrer Lehrer noch unangenehmer aus. Bewertungen des Erziehungsstils (sozial-integrativ vs. autoritär) differierten stark. Insgesamt scheint es so zu sein, daß Wunschbild und Realbild des Lehrers bei Schülern heute doch beträchtlich voneinander abweichen. Wir werden dies bei unserer Interpretation berücksichtigen.

1. Das erste und sehr deutliche Ergebnis unserer Untersuchung lautet: Der "gute Lehrer" im Urteil des Hauptschülers ist derjenige, der im Bezug zum Schüler vor allem sozio-emotionale Merkmale der personalen Wertschätzung realisiert: "Verständnis", "Menschlichkeit", aber auch "Gerechtigkeit", die im besonderen eine unangemessene Gleichbehandlung der Schüler als nicht erwünscht zum Ausdruck bringt. Auch sozio-emotionale Qualitäten wie "Humor/Heiterkeit", "Geduld" und "Ehrlichkeit/Natürlichkeit" werden von Hauptschülern hoch eingeschätzt. Es zeigt sich, daß der Hauptschüler (zumindest im Alter um 14/15 Jahre) vom Lehrer als Mensch akzeptiert, als personal gleichwertig behandelt werden will, Verständnis, Zuwendung und persönliches Interesse erwartet oder diese Merkmale zumindest in seinem Lehrer-Ideal obenan stellt. Wenn wir die außerschulische Situation der meisten Hauptschüler als Interpretationsgrundlage heranziehen, kann davon ausgegangen werden, daß sich in diesen Ergebnissen ein aktuelles emotionales Bedürfnis artikuliert. Schüler, die weitgehend ohne emotionale Fürsorge aufwachsen und auch in ihrem weiteren sozialen Umkreis wenig Akzeptanz und Verständnis erfahren, stellen dieses Bedürfnis nicht als unerfüllbar zur Seite, sondern richten es auf die Lehrperson, mit der sie täglich interagieren. Auch negative Tendenzen im Selbstbild des Hauptschülers mit den entsprechenden Motiven, diese zu kompensieren, sind als Erklärung der Ergebnisse zu den sozio-emotionalen Variablen denkbar. Nach den zitierten Untersuchungen bzw. nach informellen Rückfragen bei den Schülern deutet mehr darauf hin, daß das Bild des guten Lehrers die Funktion eines Wunsches darstellt, dem die real erlebten Lehrpersonen nicht gerecht werden (können). (Es wäre sogar die Frage zu klären, ob die Schüler ihr Ideal-Bild als bloße Fiktion oder als realistischen Wunsch komponieren.) Wir wissen allerdings um die strukturellen Zwänge, in denen sich der Lehrer an der Hauptschule täglich zu bewegen hat und die ihm eine emotionale Annäherung an den Schüler erschweren: fachorientierter Unterricht, Stoffdruck, Prüfungsorientierung (Qualifizierender Hauptschulabschluß) etc.

Vielleicht können wir es so formulieren: Das Wunschbild des Schülers scheint sich über die letzten Jahrzehnte hinweg nicht wesentlich verändert zu haben; allerdings könnte das Motiv des Wunsches heute ein anderes sein (Kompensation von Defiziten) und die Anzahl der Lehrer, die dem Idealbild des Schülers nahekommen, könnte abgenommen haben.

Gestützt wird die Bedeutung sozio-emotionaler Merkmale durch die relativ hohe Ausprägung der Variable "Gemeinschaftssinn", die zeigt, daß Schüler außerunterrichtliche Aktivitäten (Pflege des Schullebens) besonders günstig bewerten. Sozio-emotionale Qualitäten des Lehrers können in solchen Kontakten, z. B. in der Vor-"Viertelstunde" (sie dürfte auch fünfzehn Minuten überschreiten) des Unterrichts, bei Wandertagen, Festen und Feiern etc., in pädagogisch besonders wirksamer Weise zur Geltung kommen.

Im Bereich der didaktischen Variablen, die in ihrer Bedeutung für das Lehrerbild insgesamt doch beträchtlich hinter sozio-emotionalen Qualitäten rangieren, fällt eine deutliche Trennung in - höher platzierte - Merkmale eines eher lehrerzentrierten Unterrichts und in - als weniger bedeutsam eingestufte - Merkmale eines eher schülerzentrierten Unterrichts auf: Der Lehrer auf den vorderen Plätzen im Ideal des Schülers soll gut erklären und einen attraktiven Unterricht halten können, durch Expressivität soll er Motivation und Lernerfolg befördern. Erst mit Abstand dazu wünscht sich der Hauptschüler einen Lehrer mit umfangreichem Wissen sowie - und dies ist der interessantere Aspekt - einen Lehrer, bei dem auch schülerzentrierte Auffassungen von Unterricht Berücksichtigung finden, Selbsttätigkeit der Schüler stattfindet und vielleicht des öfteren offenere Unterrichtsformen realisiert werden. Auch hier ist wieder zu fragen, ob diese Forderung nach Beherrschung und Betonung lehrerzentrierter Verfahren ein schulisches Sozialisationsartefakt darstellt. Wir vermuten, daß in der Hauptschule realiter nur in geringem Ausmaße schülerzentriert und mit offenen Unterrichtsmethoden gearbeitet wird, die Beteiligung der Schüler in Planung und Durchführung von Unterricht selten Berücksichtigung erfährt. Alternative Unterrichtsmethoden rücken deshalb kaum in den Beurteilungshorizont der Hauptschüler: Nur das, was bekannt ist, kann auch (positiv) beurteilt werden. Auch die Vorbereitung auf die Abschlußprüfungen der neunten Klasse wird hier hereinspielen, wenn der Schüler verlangt, daß der Lehrer möglichst prägnant, kurz und verständlich Sachverhalte erklären können soll.

Entsprechend (Hauptschulabschluß) könnte die - allerdings nur relativ - hohe Bedeutung von "Leistungsforderung" bei Hauptschülern interpretiert werden. Einerseits wünschen sich die Schüler zwar vorrangig den verständnisvollen und toleranten Lehrer, andererseits verschmähen sie aber keineswegs den Lehrer, der auch Anforderungen stellt, Leistung fordert, Anstrengung bereitet. Schüler mit mindestens acht Jahren Schulerfahrung wissen offensichtlich, daß für den



planvollen, lernergiebigen und auch den freudevoll erregenden Unterricht Führungsqualitäten des Lehrers erforderlich sind, die sich z. B. in dem konsequenten Dringen auf Einhalten von Regeln, der Bewahrung von Ordnung, dem Unterbinden von Disziplinlosigkeit etc. äußern. Diese Seite des Lehrerideals darf jedoch nicht überbetont werden. Unsere Ergebnisse deuten eher darauf hin, daß bezüglich direktiv-restriktiven Lehrerverhaltens und Leistungsforderung einseitige Gewichtungen auch in der heutigen schulischen Realität vorherrschen.

Die Bedeutung von "Strenge"/"Konsequenz"/"gerecht Strafen verteilen" findet sich in mehreren Untersuchungen zum Lehrerbild resp. zur Wahrnehmung von Lehrern wieder: z. B. KESSEL (1969), CASTNER (1969), FIPPINGER (1969); BARNERT (1974) weist nach, daß Hauptschüler Strafe nicht prinzipiell ablehnen; nur wenige Untersuchungen belegen Tendenzen in die andere Richtung, einen Zusammenhang von Beliebtheit/Wunschbild und Freizügigkeit: z. B. HOLM (1973; allerdings hier auch "Beliebtheit" als Bedingung für "Respekt" gegenüber dem Lehrer). In unserer Untersuchung wird der Lehrer, der auf Tadel und Strafen verzichtet, von den Schülern nicht idealisiert; viel Lob und wenig Tadel wird zwar durchaus als Charakterisierung des idealen Lehrers angeführt, tritt aber weit hinter anderen Merkmalen zurück. "Strenge" und "Lenkung" werden von PATRY, KLAGHOFER (1988) resümierend als mesotische Größen (nach einem Terminus von Aristoteles: "mesotes") bezeichnet. Der ideale Lehrer würde danach "mittlere Strenge" und "mittlere Lenkung" walten lassen. Diese Ergebnisse stehen im auffälligen Gegensatz zu den so von ihnen bezeichneten "paidotropen Orientierungen" (Wertschätzung, einführendes Verstehen, Echtheit, Gerechtigkeit, Humor etc.), die nach dem Prinzip "je mehr desto besser" beurteilt würden. Wir finden Resultate in dieser Richtung mühelos in unserer Untersuchung wieder.

Zusammenfassend können wir die Ergebnisse unserer Erhebung dahingehend interpretieren, daß sich Hauptschüler durchaus einen Lehrer mit Führungsqualitäten wünschen - aber nicht bedingungslos: Verständnis und Akzeptanz sind in Einstellung und Verhalten gefordert; wenn die Schüler dem Lehrer Vertrauen entgegenbringen können, erkennen sie ihn auch als Autorität an. Hauptschüler fordern Lenkung, lehnen aber Gängelei ab; der Hauptschüler muß als Mensch im Vordergrund der Unterrichts- und Erziehungsarbeit stehen, nicht als Befehlsempfänger und nicht als Stoffvertilger oder anonyme Leistungsvariable.

Hauptschüler finden es auch durchaus angemessen, daß Lehrer auf ein gepflegtes Äußeres achten. Hier spiegelt sich u.E. die Bedeutung des Lehrers als Vorbild wider: Aufgesetzte Kumpelhaftigkeit, distanzlose Nähe, plumpe Anbiederung sind bei Hauptschülern nicht gefragt.

Insgesamt ist also der Lehrer, der Liebe *und* Strenge, Zuwendung *und* Ab-

wendung, Nähe *und* Distanz in je situativer Abhängigkeit zu realisieren vermag, ohne grundsätzlich die personale Würde des Schülers zu verletzen, der ideale Typus, der von Hauptschülern gewünscht wird. Wir entdecken darin eine vielleicht spezifische Nuance des Hauptschülers, wenn in dieser Deutlichkeit didaktische und Leistungsvariablen zurücktreten; bei Gymnasiasten oder Realschülern vermuten wir diese relative Geringschätzung zumindest nicht in diesem Ausmaße.

2. Geschlechtsdifferenzen treten bei uns im Gegensatz zu anderen Untersuchungen weniger auffällig hervor. Insgesamt können wir feststellen, daß Mädchen eher zur Betonung sozio-emotionaler Merkmale neigen (insbesondere "Verständnis", "Geduld", "Ehrlichkeit") und bei einzelnen didaktischen Variablen (z. B. "Wissen" und "Schülerorientierung") Wünsche der männlichen Schüler dominieren. Es ist auch keineswegs so, daß männliche Schüler die Eigenschaft "Strenge/Konsequenz" besonders hervorheben; in unserer Untersuchung sind es gerade die weiblichen Schüler, die diese höher einschätzen.

Eklatant stellen sich bei unseren Hauptschülern Unterschiede zwischen türkischen und deutschen Schülern dar. Differenzen zwischen nicht-türkischen und deutschen Schülern sind zu vernachlässigen. Wir vermuten hier die durchschlagende Wirkung kultureller Einflüsse. Das Bild des Mannes und in besonderer Weise das des Lehrers sind in der türkischen (islamisch geprägten?) Kultur anders strukturiert als in aufgeklärten europäischen Kulturen mit stärker demokratisierenden Tendenzen (Gleichheit, Mitverantwortung etc.). Führungsqualitäten, Überlegenheit, Strenge und Leistungsorientierung nehmen eine vergleichsweise herausragende Position im Lehrerbild der türkischen Schüler ein, sozio-emotionale Qualitäten werden relativ zur Bewertung von Schülern nicht-türkischer Nationalität geringer gewichtet. Wir leiten daraus Schwierigkeiten von Lehrern mit naiv-partnerschaftlicher Orientierung ab, in Klassen mit türkischen Schülern Anerkennung zu finden.

3. Vergleichen wir das Lehrer-Wunschbild von Schülern mit dem anderer schule relevanter Personengruppen, stellen wir zuerst (überraschenderweise) eine große Übereinstimmung zwischen dem Idealbild der Schüler und dem der Lehrer fest. Zu notieren sind lediglich Unterschiede in den Variablen "Humor" und "Schulleben", die von Schülern höher eingeschätzt werden bzw. "Strenge", die Lehrer höher bewerten. Lehrer, die Spaß verstehen und vielleicht auch schwierige Situationen mit einer humorvollen Bemerkung beenden können, kommen bei den Schülern offensichtlich besser an, als dies Lehrer vermuten. Im Humor distanziert sich der Lehrer von seiner dominanten Rolle, er kann auch über sich selber lachen, mit den Schülern mitlachen u. ä. (vgl. SEITZ 1991). So

wird Gemeinsamkeit, Menschlichkeit hergestellt, die Schüler als besonders wertvoll erachten.

Die Differenzen auf der Variable "Gemeinschaftssinn" können wir als Defizit in Einstellung und Praxis des Lehrers bezüglich der verschiedenen Aspekte des Schullebens (z.B. Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts) interpretieren: Er sollte diese als pädagogisch besonders wertvoll akzeptieren und sie entsprechend häufiger berücksichtigen. Schüler würden es zu schätzen wissen, wenn sich Lehrer mehr Zeit nähmen, sich (auch außerhalb des Unterrichts) auf sie einzulassen, Gelegenheit suchen würden, mit ihnen gemeinsam (auch außerhalb des Schulgebäudes) aktiv zu sein. Wir halten Unterschiede in dieser Variable für besonders bedeutsam und wünschen uns auch praktische Änderungen in Richtung einer stärkeren Betonung von Aspekten des Schullebens in der heutigen Schule (vgl. SEITZ 1989). Tendenzen der Vereinsamung, des Egozentrismus und der Leistungsaversion wären durch Maßnahmen des Schullebens günstig zu beeinflussen.

Wenn Merkmale der "Strenge, Konsequenz" von Schülern geringer eingeschätzt werden als von Lehrern, heißt dies nicht, daß erstere Strenge und Konsequenz nicht doch grundsätzlich unterstützen würden (vgl. 1), sondern ist dies eher so zu interpretieren, daß sie übermäßige Strenge und unpersönliche Härte ablehnen. Der Lehrer sollte deshalb durch Strenge und Konsequenz hindurch immer noch das Interesse an persönlichem (pädagogischem) Bezug spürbar werden lassen, das durch sein insistierendes Verhalten nicht abgeschafft wird. Gerade in der Hauptschule ist es für Lehrer jedoch besonders schwer, die pädagogische Mitte zwischen kalter Ablehnung und undistanzierter Akzeptanz zu finden; es existieren (oft aus Erfahrung entstandene) Ängste, Situationen könnten bei mangelnder Schärfe disziplinar entgleiten. Vielleicht hilft uns der Gedanke, daß hinter Provokation und Ärgernis sich letztlich doch der Wunsch des Schülers verbirgt, Verständnis und Anerkennung zu erfahren.

Als letztes Ergebnis wollen wir Unterschiede zwischen Schülern und Studenten bzw. Lehramtsanwärtern in bezug auf "Leistungsforderung" hervorheben; diese unterschätzen offensichtlich die Erwartung des Schülers, im Unterricht nicht nur personale Akzeptierung zu erfahren, sondern durch Bemühungen des Lehrers auch eine möglichst hohe schulische Leistung zu erreichen. Lehramtsanwärter und Seminarrektoren scheinen darüberhinaus die Bedeutung von schülerzentrierten Tätigkeiten im Beurteilungshorizont der Hauptschüler zu überschätzen; dies kann durch Sozialisationseffekte der zweiten Phase zustandekommen, in denen das Ideal der Selbsttätigkeit zumindest in der didaktischen Diskussion bisweilen in irrationaler Weise regiert.

4. Unsere Analysen zur Dimensionalität des Lehrerbildes können wiederum die Ergebnisse anderer Untersuchungen bestätigen. Wir können unterscheiden zwischen sozio-emotionalen und didaktischen Gruppierungen; innerhalb derer sind wieder (allerdings nicht einheitlich) jeweils zwei Gruppen zu identifizieren, die sich als personal-emotionale Orientierung und Strenge/Leistungsforderung bzw. als Lehrerzentrierung und Schülerorientierung interpretieren lassen.

## 5. Pädagogische Konsequenzen

Selbstverständlich wäre es naiv, die einzelnen Vorstellungen der Schüler unmittelbar in die Praxis des Lehrerhandelns übersetzen zu wollen. Neben den (für uns weniger bedeutsamen) Operationalisierungsproblemen ergäben sich Risse in Erziehungs- und Bildungszweck, Simplifizierungen der pädagogischen Zweck-Mittel-Relation. Der immerfort verständnisvolle, selten strenge, in seinem Unterricht häufig lehrerzentriert agierende Lehrer kann nicht der generelle Maßstab für unsere erziehungswissenschaftlich fundierten Erwartungen an die Lehrperson sein. Wir haben daher das Ideal der Schüler (und anderer) zu einem realistischen Gesamtbild abzurunden, es situativ zu differenzieren und entsprechend pädagogisch gewichtend zu beurteilen. Auch Schüler tun dies, wenn sie in bestimmten Situationen z. B. den Lehrer fordern, "der auch einmal durchgreifen kann". Allerdings sind die Äußerungen der Schüler als ideelles Regulativ für manche subjektive Vorstellung von Lehrerdasein und -handeln, seinen Absichten, Vorlieben und Pflichten zu nehmen; sie zeigen uns tendenziell an, wie der Lehrer von Einstellung und Verhalten her sich zu orientieren hat, damit wir nicht über Bedürfnisse und Kopf des Schülers hinweg - unsere - Schule halten und in ihr nur regierend (Herbart) tätig sind. An den Vorstellungen der Schüler, den wichtigsten Personen der Schule, können wir uns selbst immer wieder befragen, inwieweit wir ihnen gerecht geworden bzw. nach Gründen suchen, warum wir ihnen in überlegter Weise nicht gefolgt sind. Erst wenn diese Begründungen hinreichend vorliegen, haben wir auch die Freiheit, unserer Pflicht nachzukommen, uns gegen die bloßen, spezifischen Wunschvorstellungen der Schüler in ein pädagogisches Verhältnis zu setzen. Nur so können wir zuversichtlich sein, auf dem Weg hin zu einer demokratischen Schule stetig voranzukommen.

1. Wir müssen den Schüler als Person ernst nehmen: Der Hauptschüler will als Person in seiner Einzigartigkeit und Würde praktische Anerkennung erfahren. In unseren Ergebnissen drückt sich u. U. auch ein gewisses Randgruppengefühl des Hauptschülers aus, das er eventuell außerhalb der Schule gewinnt. Ihm die Gewißheit zu verschaffen, daß er als Mensch gleichen Wert besitzt wie andere,

scheint für die Stabilisierung seines Selbstbildes bzw. dessen günstigere Entwicklung wesentlich zu sein. Möglichkeiten dazu haben wir als Lehrer sowohl in unserem Unterrichtsverhalten als auch im engeren Bereich des Schullebens, indem wir etwa Leistungsfortschritte entsprechend honorieren, schwächere Leistungen nicht blamieren, außerhalb des Unterrichts Gespräche suchen und führen, Sympathie bekunden, verschiedentlich Anerkennung zollen. Vielleicht rücken wir als Lehrer immer noch Lerninhalt und Leistungskontrolle zu stark in den Mittelpunkt unserer Tätigkeit, statt für den Hauptschüler zuerst als Bezugsperson zur Verfügung zu stehen. Vielleicht sollten wir stärker Abstriche von unseren stofflichen Vorhaben machen, nicht das Letzte aus den Schülern herausholen wollen, nicht die Leistung des einzelnen über seine persönlichen Vorzüge stellen etc. Vielleicht wartet der Schüler darauf, daß wir ihn ansprechen, ihm unsere Aufmerksamkeit bezüglich seiner Probleme schenken, ihn auch außerhalb des Unterrichts bis zu einem gewissen Grade unterstützen, und vielleicht ist auch vielen Hauptschülern aus ihrer bedenklichen persönlichen und sozialen Situation generell zu helfen, wenn wir ihnen mehr Wertschätzung und Anerkennung zuteil werden lassen.

Über den sozio-emotionalen Bereich hinaus müssen wir auch wieder das Bedürfnis des Schülers nach einfachen Erklärungen, lehrerzentrierten Darbietungen, aktiver Hilfestellung ernst nehmen und ihn nicht einer falsch verstandenen und damit unpädagogischen Selbsttätigkeit und Selbständigkeit ausliefern.

2. Auf der anderen Seite wiederum sollten wir - dies legen die Ergebnisse zu verschiedenen Variablen nahe - im Unterricht der Hauptschule gerade auch in stärkerem Maße schülerzentrierte, projektorientierte, die Selbsttätigkeit des Schülers fördernde Unterrichtsformen einbeziehen. Freude am Lernen, Erprobung eigener Fähigkeiten, Selbstvertrauen und schließlich Verantwortungsbereitschaft müssen zugelassen resp. geübt werden, indem wir u.a. Schüler auch weitergehend im Unterricht mitbestimmen lassen; dies kann (allerdings seltener) bis hin zur Festlegung von Lernzielen reichen. Wenn Schüler die Möglichkeiten der eigenen Entfaltung von Lernaktivitäten erlebt haben, sich Erfolgserlebnisse einstellen, die Freude am Lernen wächst, werden sie Formen selbstbestimmten Lernens stärker zu schätzen wissen. In bezug auf unsere Rolle als Lehrer haben wir dann noch weitreichender als bisher umzudenken, die Schüler in pädagogisch verantwortlicher Weise öfters frei und uns auf ihre Interessen und Wünsche verstärkt einzulassen.

3. Neben den Unterricht sollte als gleich bedeutsame Sphäre das Schulleben rücken, die Hauptschule zuerst als Erziehungs-, d.h. als Lebens- und Begegnungsstätte der verschiedenen Menschen verstanden und entsprechend

eingerrichtet werden. Lehrer unterschätzen die pädagogischen Möglichkeiten des Schullebens sowie seine grundlegende Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers nach wie vor. Nur über die Beziehungsebene scheint der Hauptschüler heute noch auf der Sachebene erreichbar zu sein. Gegenstände und Zusammenhänge müssen häufiger aus der Lebenswirklichkeit des Schülers gewonnen, in den Unterricht integriert und über die erarbeiteten Erkenntnisse wieder in die Wirklichkeit zurück transportiert werden, um diese ggf. in positivem Sinne zu verändern: Darüber wird Interesse angefacht. Der Gedanke der Einschränkung überzogener Lernaktivitäten zugunsten erzieherischer führt in eine Schulkritik, die die Vermittlungs- und Selektionsfunktion der schulischen Institution auf das nur allernotwendigste Maß beschränken möchte. Weniger bis (in einzelnen Fächern) keine Ziffernnoten, ausgedehntere pädagogische Freiräume im Lehrplan, Betonung des Klassenlehrerprinzips sind nur wenige Forderungen, die daraus abzuleiten wären.

4. Innerhalb der Lehrerschaft ist eine intensivere Zusammenarbeit unter den Kollegen im Hinblick auf die bereits genannten Ziele anzustreben. Das Eintreten füreinander, das Ziehen am gleichen Strang, das gemeinsame Werk und das Miteinander in der Gemeinschaft sind in den Hintergrund geraten, das Streben nach eigenen Vorteilen, u. U. auch auf Kosten des anderen, das Abschieben von Last und Verantwortung sind für einzelne sehr wichtig geworden. Kollegialität vor allem im Zusammenhang mit der Erziehungsaufgabe, Zusammenarbeit und Zusammenhalt müssen stärker betont werden.

5. Damit berühren wir auch Inhalte und Formen der heutigen Lehrerbildung in erster *und* zweiter Phase. Fachwissenschaftliche, aber auch fachdidaktische Inhalte sollten in der jetzigen überproportionierten Quantität zurückgefahren werden, erziehungswissenschaftliche, schulpädagogische Inhalte endlich wieder breiteren Raum erhalten. Dem Schüler Vertrauen zu schenken, im Gespräch sich auf ihn einzulassen, aber dennoch souverän zu wirken und anerkanntes Vorbild zu sein, dies alles ist dem Lehrer nicht in die Wiege gelegt. Es sind innerhalb der Ausbildung zum (guten) Lehrer Möglichkeiten zu schaffen, solch essentielle Fähigkeiten, Verfahren oder Techniken zu erwerben bzw. zu verbessern. Dazu müssen Lehrerstudent und Lehramtsanwärter jedoch Gelegenheit bekommen, Gesprächsverhalten, Empathie, angemessene Erziehungsreaktionen, -maßnahmen und -mittel etc. kennenzulernen und zu üben.

Letztens: Wir wollen mit dieser Untersuchung dazu beigetragen haben, die Frage nach dem "guten Lehrer" nicht als szientifisch-dekadent zu verwerfen oder sie nicht wieder durch die Frage nach dem professionellen Lehrer o.ä. ersetzen zu

wollen, sondern sie gerade heute zu stellen, um uns Orientierung am Wesentlichen zu verschaffen, in dem auch der Wunsch des Schülers zur Geltung kommt. Oder mit den Worten dessen, dem diese Arbeit in tief empfundener Dankbarkeit und persönlicher Hochachtung gewidmet ist: "Die Forderung nach 'Professionalisierung' ist nur eine andere, zeitgemäße Weise, vom idealen Lehrer zu reden... Man wähnt sich 'nüchtern' und landet doch bei einem Katalog von Fähigkeiten und Tugenden, der auch nicht frei ist von zeitgemäßen Ideologien und 'Mythen', und insgesamt nicht weniger anspruchsvoll als die früheren Kataloge... Solange er [der Lehrer, O.S.] sich bemüht zu lernen, ist er auf dem Wege zum Ziel, und er nimmt im Weg das Ziel vorweg, das letztlich nie erreichbar ist. Dann mag er sich, wenn er will, einen professionellen Lehrer nennen. Wichtiger sollte ihm sein, daß er ein *guter Lehrer* ist, einer von den vielen, die es glücklicherweise gibt" (GLÖCKEL 1981b, 102f).

### Anmerkungen

- 1) Der Autor bittet darum, die weibliche Form jeweils mitzudenken.
- 2) Zu danken ist an dieser Stelle Herrn Rektor Werner Gratzner, Regensburg, für seine kompetente und tatkräftige Mitarbeit bei der Erstellung des Befragungsbogens.
- 3) Alle Berechnungen wurden mit Hilfe des Statistik-Pakets SPSSX 1986(2) im Rechenzentrum der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg in Nürnberg durchgeführt. Angaben zu verwendeten statistischen Verfahren beziehen sich auf die einzelnen im Paket enthaltenen Prozeduren.
- 4) Die Bezeichnung "Gesamterhebung" soll ausdrücken, daß nahezu 100% der erreichbaren Probanden an der Untersuchung teilgenommen haben; vernachlässigbar wenige Lehrer waren nicht bereit, sich mit ihren Klassen an der Befragung zu beteiligen. Aussagen über "den" Hauptschüler in Bayern oder darüber hinaus sind jedoch nur mit Vorbehalt zu treffen. Die Gruppe unserer Probanden hätte dann als Stichprobe zu gelten.
- 5) Besonders danken möchte der Verfasser an dieser Stelle allen Schülern, Lehrern und Rektoren, Lehramtsanwärtern und Studenten, die sich sehr bereitwillig an der Befragung beteiligt haben. Für die Genehmigung der Erhebung ist hier insbesondere Herrn Abteilungsdirektor i.R. R. Drescher zu

danken. Auch den, allerdings wenigen Schulräten und Regierungsbeamten, die an der Befragung teilgenommen haben, sei an dieser Stelle nochmals besonders gedankt.

### Literaturverzeichnis

- ACHTENHAGEN, F.; SEMSILL, D.; STEINHOFF, E.: Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil von Schülern, in: Zschr. f. Päd., 1979, S. 191 - 208
- AISAMER, R. B.: Die Lehrerpersönlichkeit in der Verstellung des Schülers, Regensburg, 1994
- AXNIX, K.: Zur Lehrerpersönlichkeit aus Schülersicht, in: KEG, 1980, S. 29 - 50
- BÄUERLE, S.; KRATZ, I.: Lehrerbeliebtheit aus der Sicht ehemaliger Schüler. in: PW 1987, S. 373 - 375
- BÄUERLE, S. (Hg.): Der gute Lehrer, Stuttgart, 1989
- BARNERT, H.: Rollenanalyse von Hauptschullehrern im Raum Oberösterreich, Salzburg, 1974
- BECKMANN, H.-K.: Unterrichten und Beurteilen als Beruf, in: Quadriga Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Frankfurt, 1969
- BEITER, K.: Erwünschtes und nicht erwünschtes Lehrerverhalten im Licht des Schülerurteils (Handelsakademie und Handelsschule), Diplomarbeit, Hochschule für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Linz, 1974 (zit. n. GERNER 1981)
- BOHNSACK, F.: Der Werte- und Verhaltenswandel in Gesellschaft und Jugend und seine Bedeutung für die Schule, in: DDS, 1987, S. 421 - 429
- BOLLNOW, O. F.: Die pädagogische Atmosphäre, Heidelberg, 1970(4)
- BRUNNER, R.: Lehrertraining, München, 1976
- BUER, J. v.: Lehrerbild des Schülers und unterrichtliches Schülerverhalten, in: Kieler Berichte aus dem Institut für Päd. der Chr.-Albrechts-Universität zu Kiel, 1/1992
- CASELMANN, C.: Wesensformen des Lehrers, Stuttgart, 1949
- CASTNER, T.: Schüler im Unterrichtskonflikt, Neuwied, 1969
- CLAASSEN, E.; MÜNZEL, R.: Schüler beurteilen ihre Lehrer, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1977, S. 907 - 913
- CZERWENKA, K.; NILLE, G.; PAUSE, G.; SCHLOTTHANS, W.; SCHMIDT, H.-J.: Was Schüler von der Schule halten, in: DDS 2/1988, S. 132 - 146
- DICK, A. et al: Contribution to the International Symposium Effektive und Responsible Teaching, Fribourg/CH, 1990, in: Berichte zur Erziehungswissenschaft, Päd. Institut der Universität Freiburg/CH, Nr. 86, 1990
- DIETERICH, R.; ELBING, E.; PEAGITSCH, I.; RITSCHER, H.: Psychologie der Lehrerpersönlichkeit, München, 1983
- ELBING, E.: Das Schulkonzept des Lehrers und seine erzieherische Bedeutung, in: DIETERICH et al, 1983, S. 110 - 135
- EINSIEDLER, W.; H-RLE, H. (Hg.): Schülerorientierter Unterricht, Donauwörth, 1976 (2)
- FELBIGER, J. I. v.: Gemeinde-Landschul-Reglement. Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, Paderborn, 1958
- FEND, H.: Schulklima, Weinheim, 1977
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Auswachsens, Frankfurt, 1988
- FIPPINGER, F.: Untersuchungsergebnisse zum Bild des Lehrers bei Hauptschülern und -schülerinnen, in: Schulwarte, 1969, S. 138 - 149

FITZNER, T.: Expressives nichtverbales Lehrerverhalten, Frankfurt, 1984

FÖLLING-ALBERS, M.: Kindheit heute, in: Grundschule, 5/1989, S. 10 - 12

FRÖHNER, R.; ESER, W.; FLOCKENHANS, K.: Wie stark sind die Halbstarken?, Bielefeld, 1956

GAGE, N. L. (Hg.): Handbook of research on teaching, Chicago, 1967

GERNER, B.: Lehrer sein heute: Erwartungen, Stereotype, Prestige, Darmstadt, 1981

GERSTENMAIER, J.: Urteile von Schülern über Lehrer, Weinheim, 1975

GETZELS, J. W.; JACKSON, P. E.: The teacher's personality an characteristics, in: GAGE, 1967, S. 506 - 582

GLÄNZEL, H.: Lehren als Beruf, Hannover, 1967

GRÖSCHEL, H. (Hg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht, München, 1980

GUDJONS, H.; REINERT, G. S. (Hg.): Lehrer ohne Maske, Königstein, 1981

HARGREAVES, D. H.: Interpersonal relations and education, London, 1972

HÖLL, K.: Empirische Untersuchung zum Problem der Lehrerpersönlichkeit und des idealen Lehrerbildes aus der Sicht der Handelsakademieschüler, Dipl.-Arbeit, Hochschule für Welthandel, Wien, 1974

HOFER, M.: Lehrerverhalten aus der Sicht der Schüler, in: UW, 1982, S. 240 - 251

INGENKAMP, K.; JÄGER, R. S.; PETILLON, H.; WOLF, B.: Empirische Pädagogik 1970 - 1990, Bd. 2, Weinheim 1992

KASPER, H. (Hg.): Laßt die Schüler lernen, Braunschweig, 1989

KEG (Katholische Erziehergemeinschaft in Bayern e.V.): Die Bedeutung der Lehrer persönlichkeit für Erziehung und Unterricht, Donauwörth, 1980

KEILHACKER, M.: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler, Freiburg i. Br., 1932

KERSCHENSTEINER, G.: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, Leipzig, 1930 (3)

KLAGHOFER, R.; OSER, F.; PATRY, J.-L.: What distinguists good from bad teachers?, in DICK et al, 1990, S. 35 - 44

KLEMM, H.: Psychische Grundzüge der sozialistischen Lehrerpersönlichkeit und einige Gedanken zu ihrer planmäßigen Entwicklung in der Lehrerausbildung, Diss., Leipzig, 1961

KLINKER, E.; STOPPERAM, L.: Der erfolgreiche Lehrer im Erleben der Schüler, Rostick, 1971

KOHLBERG, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt, 1974

KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, 1971

KUHR, J.: Schule und Jugend in einer ausgepombten Stadt, Darmstadt, 1952

LISSMANN, U.: Forschungstrends zum Lehrer, in: INGENKAMP et al, 1992

LITT (n. Schreckenber) LOCHNER, H.; THOMAS, W.: Widersprüche und Konflikte im Lehrer-Schüler-Verhältnis, in: Pädagogik, I. Beiheft, 1972, S. 29 - 36

PATRY, J.-L.; KLAGHOFER, R.: Zuviel des Guten? Das Bild vom "idealen" Lehrer, in: Beitr. z. L.bild., 2/1988, S. 150 - 164

PAFFENRITTER, S.: Vergleich von Aufsatz- und Fragebogenmethode zur Erfassung des Lehrerbildes, unveröff. schriftl. Hausarbeit, Lehrstuhl Schulpädagogik, EWF der Universität Erlangen-Nürnberg, 1989

ROLOFF, G.: Aspekte des Lehrerbilds bei Jungen und Mädchen der Hauptschule, in: WASNA, SARTMANN, 1973, S. 80 - 93

RÖSLER, H.-D.: Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil des Schülers, in: Probleme und

Ergebnisse der Psychologie, 9/1964, S. 79 - 85

ROTH, E.: Persönlichkeitspsychologie, Stuttgart, 1969

SAUTER, F. Ch.: Der gute Lehrer aus der Sicht ehemaliger Schüler, in BÄUERLE, 1989, S. 201 - 224

SCHÄFER, A.: Vertrauen: Eine Bestimmung am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, in: PR, 1980, S. 723 - 743

SCHNEID, K.: Jugendführung in der Hauptschule, Donauwörth, 1969

SCHNITZER, A. (Hg.): Schwerpunkt: Lehrerpersönlichkeit, München, 1980

SCHÖNECKER, M.: Das Lehrerinnenideal hauswirtschaftlicher Berufsschülerinnen, in: Berufserziehung 1/1949/50, S. 50 - 54

SCHRECKENBERG, W.: Von "guten" zum "besseren" Lehrer, Düsseldorf, 1982

SCHREINER, G.: Schule als sozialer Erfahrungsraum, Frankfurt, 1973

SEIBERT, N.; WITTMANN, H.; ZÖPFL, H.: Humor und Freude in der Schule, Donauwörth, 1990

SEITZ, O.: Schulleben und Psychohygiene, in: PW, 1989, S. 515 - 522

TAUSCH, R.; TAUSCH, A.-M.: Erziehungspsychologie, 1977 (8)

VELDMANN, D. J.; PECK, R. F.: Student teacher characteristics from the pupils' viewpoint, in: J. educ. psychol., 1963, S. 346 - 355

VELDMANN, D. J.; PECK, R. F.: Influences on pupil evaluations of student teachers, in: J. educ. psychol., 1969, S. 103 - 108

WALLRABENSTEIN, W.: Offene Schule, offener Unterricht, Reinbek, 1993 (4)

WALZ, U.: Eselsarbeit für Zeisigfutter. Die Geschichte des Lehrers, Frankfurt, 1988

WASNA, M.; BARTMANN T. (Hg): Psychologische Forschungsberichte für die Schulpraxis, München, 1973

WEBER, E.: Autorität im Wandel, Donauwörth, 1974

WELLENHOFER, W.: Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung der Oberstufenschüler der Pflichtschulen, Salzburg, 1968

ZEIDLER, G.: Sieben böse Geister, welche heutigen Tags guten Theils die Köster oder sogenannte Dorfschulmeister regieren, 1703 (Neudruck pädagogischer Schriften, RICHTER, A. (Hg.), Nr. XI, Leipzig, 1892)

ZIFREUND, W. (Hg.): Training des Lehrerverhaltens und Interaktionsanalyse, Weinheim, 1976